

Desiree Meier

**Leseförderung eines Schülers mit sonderpädagogischem
Förderbedarf mit Hilfe von Lautlese-Verfahren**

<http://opus.bsz-bw.de/hsrt/>

© Desiree Meier 2014

**ERSTE STAATSPRÜFUNG
FÜR DAS LEHRAMT AN SONDERSCHULEN**

03.02.2014

**AN DER
FAKULTÄT FÜR SONDERPÄDAGOGIK
DER PÄDAGOGISCHEN HOCHSCHULE LUDWIGSBURG
IN VERBINDUNG MIT DER UNIVERSITÄT TÜBINGEN
MIT SITZ IN REUTLINGEN**

WISSENSCHAFTLICHE HAUSARBEIT

THEMA:

**Leseförderung eines Schülers mit sonderpädagogischem
Förderbedarf mit Hilfe von Lautlese-Verfahren**

REFERENTIN: Prof'in Dr. Füssenich

KOREFERENTIN: AOR'in Krämer

Name: Meier, Desiree

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung.....	1
2	Lesekompetenz	4
2.1	Was ist Lesekompetenz?	4
2.2	Der Erwerb der Lesekompetenz.....	7
2.2.1	Das Zwei-Wege-Modell des Worterkennens	8
2.2.2	Taktiken des Lesens	11
2.2.3	Das Didaktische Modell der Lesekompetenz.....	13
2.3	Verankerung der Lesekompetenz im Bildungsplan.....	19
3	Leseflüssigkeit	21
3.1	Was ist Leseflüssigkeit?	22
3.2	Dimensionen von Leseflüssigkeit	23
3.2.1	Genauigkeit des Dekodierens	23
3.2.2	Automatisierung des Dekodierens.....	25
3.2.3	Lesegeschwindigkeit.....	25
3.2.4	Segmentierungsfähigkeit und Betonung.....	26
3.3	Bezug zum Didaktischen Modell der Lesekompetenz	28
3.4	Verankerung der Leseflüssigkeit im Bildungsplan	29
4	Lesemotivation.....	31
4.1	Was ist Lesemotivation?	32
4.2	Arten der Lesemotivation	32
4.2.1	Die Wertkomponente	33
4.2.2	Die Erwartungskomponente	35
4.3	Erkenntnisse der Forschung bezüglich der Lesemotivation.....	37
4.3.1	Einfluss der Familie.....	37
4.3.2	Einfluss der Schule	41
4.3.3	Geschlechterspezifische Unterschiede.....	42

4.4	Bezug zum Didaktischen Modell der Lesekompetenz	45
4.5	Verankerung der Lesemotivation im Bildungsplan.....	47
5	Leseschwierigkeiten	49
5.1	Einsicht in die Funktion der Schriftsprache.....	49
5.2	Kognitive Voraussetzungen.....	50
5.3	Sprachliche Voraussetzungen.....	52
6	Diagnostik der Lesekompetenz.....	54
6.1	Leseflüchtigkeitsdiagnostik.....	54
6.1.1	Das Lautlesen beobachten.....	54
6.1.2	Lautleseprotokolle führen.....	55
6.1.3	Transkriptionen von Leseprüben.....	57
6.2	Lesemotivationsdiagnostik	58
7	Leseförderung durch Lautlese-Verfahren	61
7.1	Förderkonzepte zur Leseflüchtigkeit.....	63
7.1.1	Vielleseverfahren	63
7.1.2	Lautlese-Verfahren	64
7.2	Förderkonzepte zur Lesemotivation	68
7.3	Bezug zum Didaktischen Modell	71
8	Das individuelle Förderkonzept	73
8.1	Rahmenbedingungen.....	73
8.2	Vorliegende Informationen zu Tim.....	74
8.3	Die bisherige Förderung der Lesekompetenz von Tim	77
8.4	Beschreibung Tims Lesekompetenz	79
8.4.1	Beschreibung Tims Leseflüchtigkeit	79
8.4.2	Beschreibung Tims Lesemotivation.....	83
8.5	Die Leseförderung durch das Lautlese-Verfahren	85
8.5.1	Bezug zum Didaktischen Modell der Lesekompetenz	86
8.5.2	Durchführung des Leseprojekts	87

Inhaltsverzeichnis

8.5.3	Darstellung der Ergebnisse	98
9	Fazit.....	103
	Literaturverzeichnis	106
	Abbildungsverzeichnis	110
	Anhang.....	111

1 Einleitung

„Lesen ist ein großes Wunder.“

MARIE FREIFRAU VON EBNER-ESCHENBACH („Aphorismen“ 1893)

Mit diesem Zitat von EBNER-ESCHENBACH möchte ich gerne in diese Arbeit einsteigen, da sich die Arbeit rund um dieses ‚Wunder‘ gestaltet. Noch bevor ich mit dieser Arbeit begonnen hatte, habe ich dieses Zitat anders gedeutet, als ich es jetzt tue. Erwachsene sehen das Lesen meist aus ihrer Perspektive, aus der Sicht eines kompetenten Lesers. Für sie bedeutet das Wunder des Lesens, die zahlreichen Abenteuer und Geschichten aber auch neue Informationen zu erfahren, die sich hinter den Buchstaben verstecken. Auch für Kinder ist dieser Aspekt bedeutsam. Betrachtet man jedoch dieses Zitat aus den Augen eines Schülers mit einer Sprachbehinderung, der vom Kleinkindalter an in seiner sprachlichen Entwicklung verzögert ist oder Schwierigkeiten mit der Sprache hat, so sieht man das Zitat plötzlich in einem anderen Licht. Dieser Schüler kommt in die erste Klasse mit einer ganz anderen Wahrnehmung, vielleicht sogar mit negativen Erfahrungen mit Sprache und soll nun lesen lernen - das ‚Wunder‘ kennenlernen. Es braucht zunächst ein großes Interesse und Neugierde, damit der Schüler überhaupt bereit ist, sich der Anstrengung des Erstleselernens zu stellen. Erfährt er dann, dass seine Mitschüler das Lesen schneller lernen, ihm das Lesen aber große Anstrengung bereitet und er immer wieder negative Rückmeldungen bezüglich seiner Lesekompetenz bekommt, so erscheint das ‚Wunder des Lesens‘ plötzlich ganz weit weg zu sein. Vielleicht empfindet dieser Schüler das Lesen sogar als Albtraum(klasse!), dem er sich entziehen und vor dem er sich verstecken möchte. Oftmals gelingt es den Schülern mit Leseschwierigkeiten, sich vor diesem Alptraum zu verstecken, indem sie mit Tricks das Lesen umgehen und lieber einer anderen Beschäftigung nachgehen, die für sie ein viel größeres Wunder bereithält. Und so vergehen die Jahre und plötzlich ist der Schüler in der 4. Klasse und ihm bereitet das Lesen immer noch große Schwierigkeiten. Er kann fremde Texte nur stockend und langsam lesen und Spaß hat er dabei schon gar nicht. Wie kann nun eine Lehrperson oder eine Studentin einem solchen Schüler das ‚Wunder‘ des Lesens näher bringen? Welche Hürden verbergen sich hinter dem Prozess des Lesens und wie kann man aus den vielfältigen Lesefördermaßnahmen das passende Konzept erstellen, das genau auf die Fähigkeiten des leseschwachen Schülers abgestimmt ist? Mit diesen Fragen beschäftigt sich die folgende Arbeit.

Innerhalb einer einwöchigen Leseprojektwoche förderte ich einen leseschwachen Viertklässler einer Sprachheilschule. Die Förderung hatte vor allem zum Ziel, Leseflüssigkeit und Lesemotivation aufzubauen. Das Leseverstehen wurde nicht in einem eigenen Kapitel aufgegriffen. Da

beide Bereiche gleichermaßen mit dem Leseverstehen einhergehen, werden in den Kapiteln immer wieder Verweise auf den Einfluss des Leseverstehens gemacht.

Die Arbeit ist in einen theoretischen und einen praktischen Teil gegliedert. Im Theorieteil wird zunächst der Begriff der Lesekompetenz aufgegriffen und erläutert, da es im schulischen Kontext wichtig ist, die Leseleistungen der Schüler vor dem Hintergrund eines umfassenden Lesekompetenzbegriffs zu beobachten und zu bewerten. Es wird eine Abgrenzung des kognitionstheoretischen zum kulturwissenschaftlichen Modell vorgenommen. Durch diese Abgrenzung wird die gesamte Breite der Dimensionen von Lesekompetenz erschlossen und es wird ersichtlich, welche Teilleistungen beim Lesen beteiligt sind. Des Weiteren wird auf den Erwerb der Lesekompetenz eingegangen, da vor allem Schüler der Sprachheilschule eine verzögerte Sprachentwicklung aufweisen, die sich unmittelbar auch auf den Erwerb der Lesekompetenz auswirken kann. Welche Rolle spielt Literacy im frühen Kindesalter? Und wie verläuft der Weg des Dekodierens? Welche weiteren Lesetaktiken sollten erworben werden, damit eine erfolgreiche Entwicklung des Leselernens ermöglicht wird? Aufbauend auf diesem Wissen können die Leseprozesse der Schüler besser beobachtet und eingeschätzt werden. Abschließend wird nun das Didaktische Modell der Lesekompetenz von ROSEBROCK/ NIX (2011) erläutert, um die Kompetenzen der Schüler auch erfolgreich unterstützen zu können. Mit Hilfe dieses Modells werden die folgenden Schwerpunkte der Leseflüssigkeit und der Lesemotivation in das Didaktische Modell eingeordnet, um das individuelle Lernkonzept darauf abzustimmen und es schließlich in Bezug zu den formulierten Kompetenzen im Bildungsplan der Grundschule und der Schule für Sprachbehinderte zu setzen.

Das dritte Kapitel befasst sich mit der Leseflüssigkeit. Nach einer terminologischen Bestimmung werden die Dimensionen von Leseflüssigkeit vorgestellt, um sie abschließend in das Didaktische Modell einzuordnen. Die Kenntnis über die Dimensionen von Leseflüssigkeit ist Voraussetzung dafür, dass die Förderung bei disfluenten Lesern an der richtigen Dimension ansetzt und die Schwierigkeiten innerhalb der Leseflüssigkeit besser erkannt werden.

In Kapitel Vier wird der Teilbereich der Lesemotivation vorgestellt. Nach der Begriffsklärung ist es für den schulischen Unterricht wichtig, die Arten der Lesemotivation zu kennen. Wie kommt es dazu, dass ein Leser sagt: ‚Ich will lesen‘. Welche Aspekte spielen dabei eine Rolle und wie kommt es dazu, dass ein Leser dann sogar gerne liest? Genau dieser Prozess, wie ein Leser vom ‚Ich will (nicht) lesen‘ zum ‚Ich kann (nicht) lesen‘ gelangt, wird in diesem Kapitel untersucht. In Bezug zum praktischen Teil dieser Arbeit geben diese Aspekte Hinweise darauf, wo eine motivierende Leseförderung des Schülers ansetzen kann, um den Weg zum ‚Wunder des Lesens‘ anbahnen zu können.

Im folgenden fünften Kapitel werden nun die Leseschwierigkeiten, vor allem in Bezug auf sprachbehinderte Kinder, dargestellt und es wird untersucht, welche Auswirkungen diese auf die Leseentwicklung der Kinder haben können.

Um nun, aufbauend auf dem Wissen zur Leseflüssigkeit und Lesemotivation, ein individuelles Förderkonzept für den Schüler zu erstellen, sind Diagnostikinstrumente nötig. Diese werden im sechsten Kapitel dargestellt. Mit Hilfe dieser Instrumente konnten dann in der praktischen Arbeit mit dem Schüler die Stärken und Schwächen festgestellt werden, aber es konnten auch Lernfortschritte erkannt und diese für die Lesemotivation genutzt werden.

Im letzten Teil, Kapitel 7, der theoretischen Auseinandersetzung, geht es darum, spezielle Förderkonzepte der Leseflüssigkeit und Lesemotivation vorzustellen. Im Bereich der Leseflüssigkeit wird das Lautlese-Verfahren besonders hervorgehoben, da dieses die Grundlage des individuellen Förderkonzepts des praktischen Teils bildet.

Der praktische Teil dieser Arbeit soll danach die theoretischen Grundlagen wieder aufgreifen, indem die Teilbereiche in das individuelle Förderkonzept eingebunden werden. Dabei wird folgenden zentralen Fragestellungen nachgegangen: ‚Wo liegen Tims Kompetenzen im Bereich des Lesens?‘ und ‚Wo kann ein individuelles Förderkonzept sinnvollerweise ansetzen, so dass Tims Fähigkeiten berücksichtigt werden und es einen für ihn individuellen Lernfortschritt bewirkt?‘. Wie dieses Konzept aufgebaut ist, wird in Kapitel Acht vorgestellt.

Gegenstand der Arbeit ist es nicht, ein für jeden Schüler allgemeingültiges Förderkonzept zu formulieren, sondern ein individuelles, auf den Schüler zugeschnittenes, Konzept vorzustellen, welches seine Problembereiche der Lesemotivation und Leseflüssigkeit aufgreift und innerhalb eines authentischen Rahmens gleichzeitig fördert. Das Ziel ist es, dass der Schüler erkennt, dass es sich lohnt, Energie, Aufmerksamkeit und Zeit in das Lesen zu investieren, dass es Spaß machen kann zu lesen und dass am Ende sogar seine Lesekompetenz andere Kinder erfreuen kann.

Wie und ob der Schüler am Ende der Leseprojektwoche in der Lage ist, das Lesen als ‚großes Wunder‘ zu empfinden oder ob er das Lesen doch lieber meidet, wird in den abschließenden Darstellungen der Ergebnisse präsentiert und im neunten Kapitel ein resümierendes Fazit auf die gesamte Arbeit gezogen.

2 Lesekompetenz

2.1 Was ist Lesekompetenz?

Lesen ist eine der wichtigsten Basiskompetenzen in unserer Gesellschaft. Wer nicht lesen kann, wird häufig aus unserer Gesellschaft ausgeschlossen. Demnach ist Lesen eine Schlüsselkompetenz für die Bildungsprozesse in allen Schulstufen, aber auch für das private und öffentliche Alltagsleben. Lesen ist ein wichtiger Teil unserer Kultur und ist ein unverzichtbares Element einer umfassenden Medienkompetenz geworden.

Im Jahre 2001 begann eine große Bildungsdebatte durch die Veröffentlichung der PISA-Studie¹ 2000. Die OECD² hatte eine erste große Untersuchung zur Überprüfung der Leistungsfähigkeit der Bildungssysteme im internationalen Vergleich durchgeführt und ausgewertet. Die deutschen 15-Jährigen konnten im internationalen Vergleich nicht mithalten und belegten in der Rangfolge einen der letzten Plätze. Die Zweifel über die Leistungseffizienz des deutschen Schulsystems wurden daraufhin sehr laut. Ein zentraler Prüfungsbereich bei dieser Studie war die Lesekompetenz. Die Ergebnisse zeigten, dass es erheblich mehr Schüler³ mit einer besseren Leseleistung in den anderen Ländern gibt. Ein Viertel der 15-Jährigen in Deutschland zählt sogar zur sogenannten Risikogruppe, deren Bildungserfolg fraglich ist (vgl. BARTNITZKY 2013, S. 1). Auch in der anschließenden Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU 2001) wurde im Grundschulbereich ein Schwerpunkt auf die Lesekompetenz gelegt. So lautet das Ergebnis der IGLU⁴-Studie, dass nicht einmal ein Fünftel der Kinder am Ende der vierjährigen Grundschule als kompetente Leser gewürdigt werden können (vgl. WERNER 2007, S. 67).

Die Ergebnisse aller Studien zeigen auffallende Mängel der Lesekompetenz der Jugendlichen in Deutschland, woraufhin die Bildungspolitik und Fachdidaktik reagierten und kontinuierliche Leistungsüberprüfungen durchführten. Dadurch entstanden zahlreiche Debatten zur Wichtigkeit der Leseförderung im familiären Umfeld und an den Schulen. Seit 2001 gab es in der Lesedidaktik folglich viele Veränderungen und das Lesen wurde immer mehr in den Mittelpunkt gerückt.

In der aktuellsten IGLU-Studie 2011 zeigt sich bezüglich der Lesekompetenz der 15-Jährigen in Deutschland eine positive Entwicklung und auch in den nachfolgenden PISA-Studien (2003, 2006, 2009, 2012) zeigte sich, dass die deutschen Schüler 2012 im Vergleich zu 2000 in Bezug auf die Lesekompetenz besser abschneiden konnten und erstmals statistisch signifikant über dem OECD-Mittelwert lagen (vgl. BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG 2013).

¹ Programme for International Student Assessment (PISA)

² Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD)

³ Wenn im folgenden Text nicht immer dem Grundsatz der grammatischen Gleichbehandlung der Geschlechter gefolgt wird, so ist dies aus Gründen der besseren Lesbarkeit geschehen. In allen hier beschriebenen Zusammenhängen sind Männer und Frauen gleichermaßen gemeint.

⁴ Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU)

An der Schwerpunktsetzung der Studien kann man unter anderem erkennen, dass die Vermittlung der Lesekompetenz in der modernen Gesellschaft nach wie vor zu den wichtigsten Aufgaben der Schule gehört (vgl. HURRELMANN 2010, S. 19).

Aus diesem Grund ist es von zentraler Bedeutung sich die Frage zu stellen, was mit dem Begriff der Lesekompetenz gemeint ist, um anschließend dann die Aspekte festzulegen, die bei der Leseförderung berücksichtigt werden müssen. Im Folgenden werden zwei Modelle erläutert, die derzeit in der Diskussion sind. Auf der einen Seite steht das kognitionstheoretisch orientierte Modell der PISA-Studie, auf der anderen Seite das kulturwissenschaftlich orientierte Modell, das sich aus der Lesesozialisationsforschung entwickelt hat (vgl. ebd., S. 18 ff.)

Das kognitionstheoretisch orientierte Modell der PISA-Studie untersucht die Lesekompetenz nur im Hinblick auf die Entnahme und Verarbeitung von Informationen. Wie es dem Begriff schon zu entnehmen ist, geht es dabei lediglich um eine Messung der kognitiven Dimension von Lesekompetenz. Im Rahmen von PISA wird die Lesekompetenz als „Instrument“ (OECD 2010, S. 24) gesehen, das es gestattet, Informationen zu erlangen und mitzuteilen. Dem PISA-Konstrukt wurde folgende Definition von Lesekompetenz zugrunde gelegt: Lesekompetenz ist die „Fähigkeit einer Person, geschriebene Texte zu verstehen, zu nutzen, über sie zu reflektieren und sich mit ihnen auseinanderzusetzen, um eigene Ziele zu erreichen (...)“ (ebd., S. 24). Es handelt sich bei PISA um das „Lesen, um zu lernen“ (ebd., S. 24) und nicht um das „Lesen lernen“ (ebd., S. 24). Grundlegende Lesefertigkeiten werden aufgrund dessen nicht berücksichtigt.

Dieser zugrunde gelegte Kompetenzbegriff ist jedoch viel zu eng ausgelegt, um Lesekompetenz als umfassende komplexe Fähigkeit zu erfassen. HURRELMANN (2002) vertritt die Meinung, dass nur unter dem Fokus der Leistungsmessung eine solche Begrenzung Gültigkeit hat. Hinsichtlich der schulischen Lesedidaktik sollte ein erweiterter Begriff der Lesekompetenz als Grundlage dienen, um die Schüler gemäß ihren Fähigkeiten individuell fördern zu können (vgl. HURRELMANN 2002, S.12).

Das kulturwissenschaftlich orientierte Modell, berücksichtigt neben der kognitiven noch andere wichtige Dimensionen von Lesekompetenz. HURRELMANN beschreibt eine motivationale, eine emotionale und eine interaktive Dimension der Lesekompetenz. BARTNITZKY (2006) hat schließlich das Konzept von HURRELMANN noch mit SPINNERS (vgl. BARTNITZKY 2006, S. 89ff.) kreativer Dimension ergänzt und eine Übersicht der Teilkompetenzen erstellt. Insgesamt unterteilt er die Lesekompetenz in fünf Dimensionen, die alle in der Lesedidaktik und der Leseförderung berücksichtigt werden sollten (vgl. Abbildung 1).

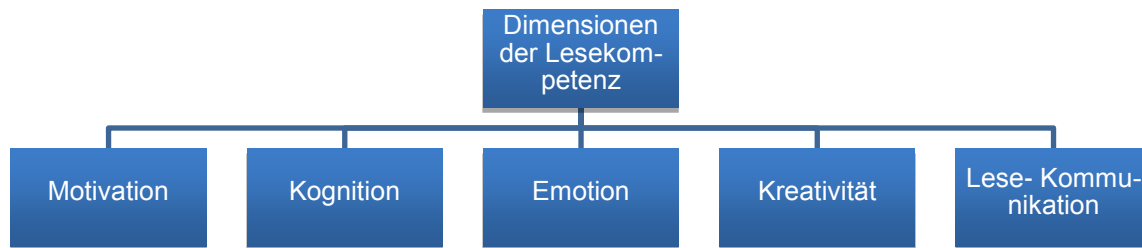


Abb. 1 Die fünf Dimensionen des Lesens (Quelle: eigene Darstellung nach BARTNITZKY (2006, S.19))

Die motivationale Dimension des Lesens bedeutet, dass das Lesen als etwas Besonderes wahrgenommen wird, besonders im Sinne von unterhaltsam, genussvoll, informativ oder bereichernd (vgl. BARTNITZKY 2007, S. 107). Eine hohe Leistungsmotivation führt dazu, dass der Rezipient Zielstrebigkeit, Ausdauer und das Bedürfnis nach Leseverständnis entwickelt (vgl. HURRELMANN 2002, S.13f.).

Die kognitive Dimension hingegen umfasst die explizite Informationsentnahme aus den Texten. Hierunter fallen auch das Ziehen von Schlussfolgerungen, die Herstellung von komplexeren Zusammenhängen und das Reflektieren über Inhalt, Sprache und Textstruktur. Zur kognitiven Dimension gehört außerdem, dass der Leser die Lesestrategien kennt und verwendet, sein Lesen damit kontrolliert und es steuern kann. Aber auch das Wissen über Textsorten beeinflusst hier das Verstehen von Texten (vgl. HURRELMANN 2002, S. 15).

Die emotionale Dimension bildet einen ebenso wichtigen Faktor für das Lesen. Nur durch den emotionalen Bezug kann sich ein eigenes Leseinteresse entwickeln und Texte können je nach Bedürfnis ausgewählt werden. Beim Lesen werden dabei Rückschlüsse auf eigene Erfahrungen und Gefühlserlebnisse gemacht und es kann ästhetische Wahrnehmung, wie etwa das Gefühl von Genuss, eintreten.

Die Lesekompetenz beinhaltet weiterhin die Kreativität, die Fähigkeit der Imagination. Diese Fähigkeit ermöglicht es, dem Rezipienten beim Lesen innere Vorstellungsbilder zu entwickeln und sich auf eine Person, eine Situation, eine Szene, eine andere Welt einzulassen und Lücken im Text gedanklich ergänzen zu können (vgl. SPINNER 2002, S.89).

Der fünfte wichtige Teilaspekt ist die Lese-Kommunikation, welche HURRELMANN als Anschlusskommunikation bezeichnet. BARTNITZKY (2013) ordnet diese als übergeordnete Dimension ein. Der Austausch über das Gelesene ist wichtig, um unterschiedliche Sichtweisen wahrzunehmen und um eventuell einen Bedeutungskonsens auszuhandeln (vgl. BARTNITZKY 2013, S. 107).

Die motivational-emotionale und die interaktive Dimension der Lesekompetenz lassen sich nur schwer in standardisierten Tests messen, was sie jedoch nicht weniger wichtig machen. Die Motivation, die Bereitschaft zur emotionalen Beteiligung und die positive Erfahrungen mit der Kommunikation über Texte beeinflussen wesentlich den Prozess des Aufbaus der kognitiven Teilleistungen der Lesekompetenz. Es ist jedoch auch zu beachten, dass „anhaltende Proble-

me mit dem Wort- und Satzgedächtnis sowie der Leseflüssigkeit oft verhindern, dass die Motivation anhält, dass das Lesen mit positiven Emotionen verbunden bleibt und die Kommunikationen über Texte überhaupt interessant sein kann“ (vgl. HURRELMANN 2010, S. 25f.).

Lesekompetenz umfasst folglich ein breites Spektrum an Fähigkeiten, die beim Lesen benötigt werden. Zunächst bildet sich die Lesefähigkeit durch die hierarchieniedrigen kognitiven Dimensionen der Wort- und Satzidentifikation sowie der lokalen Kohärenzbildung aus. Hinzu kommen hierarchiehöhere Prozesse, wie die globale Kohärenzbildung. Hier ist der Rückgriff auf inhaltliches Vorwissen und Kenntnisse über Superstrukturen eine wichtige Teilfähigkeit. Superstrukturen sind Textstrukturen, d.h. abstrakte Schemata, die zur Funktion haben, Textsorten zu kennzeichnen, wie beispielsweise Geschäftsbriefe oder Ähnliches. Die hierarchiehöheren Prozesse sind wichtig, um schließlich Dimensionen der emotional-motivationalen Ebene zu erreichen, die das Reflektieren und Bewerten von Texten umfasst. Den Abschluss dieser expliziten Teilkompetenzen bilden die Anschlusskommunikationen. Durch den Austausch über einen Text wird die Textbedeutung mit anderen besprochen, Bewertungen werden vorgenommen und wieder revidiert. In diesem Prozess spielen alle vorherigen Teilaspekte integrativ eine Rolle (vgl. HURRELMANN 2004, S. 442). All diese Fähigkeiten sind für das Lesen bedeutend. Dies zeigt wie komplex und vielschichtig der Leseprozess ist und wie wichtig es für die schulische Förderung ist, die Teildimensionen zu kennen, um an diesen gezielt ansetzen zu können. Die im Praxisteil beschriebene Leseförderung bezieht sich vor allem auf die Dimensionen ‚Kognition‘ und ‚Motivation‘, wobei die anderen Teildimensionen in der Förderung auch berücksichtigt werden, um dem ganzheitlichen Leselernen gerecht zu werden.

2.2 Der Erwerb der Lesekompetenz

Um den Erwerb der Lesekompetenz zu beschreiben, werden in der Fachliteratur oftmals Entwicklungsmodelle herangezogen (u.a. VALTIN 1991). Auf solche Modelle wird in dieser Arbeit verzichtet, da diese oftmals den Anschein erwecken, dass Lesekompetenz in aufeinanderfolgenden Stufen aufgebaut wird und entsprechenden Altersangaben zugeordnet werden kann. Die Modelle zeigen meist jedoch auch einen wichtigen Aspekt, der nicht vergessen werden sollte. Der Schriftspracherwerb wird hinsichtlich des Lesens und des Schreibens betrachtet und diese Teilbereiche werden in Bezug zueinander gesetzt. Dass das Schreiben hinsichtlich des Lesens eine sehr bedeutsame Rolle spielt, wurde zur Kenntnis genommen, wird aber in dieser Arbeit nicht weiter ausgeführt, da die konzipierte Leseförderung sich auf die mündliche Sprache bezieht.

Aufgrund der zuvor beschriebenen Dimensionen von Lesekompetenz ist ersichtlich geworden, dass die Teilfähigkeiten sich gegenseitig bedingen. Jeder Leselernprozess ist individuell und mit dieser Erkenntnis sollten die nachfolgenden Ausführungen gelesen werden.

Lesen lernen beginnt nicht erst mit der Kenntnis von Buchstaben und der Fähigkeit zur Synthese im Anfangsunterricht. Der Leselernprozess ist ein kultureller Aneignungsprozess, der schon lange vor Beginn der Schule im Kleinkind- und Kindesalter beginnt. Mit Literacy wird der Umgang mit Büchern und Schrift ab der frühen Kindheit bezeichnet und man meint damit unter anderem das Zuhören beim Vorlesen, das Hantieren mit Schrift, das Spielen mit Reimen oder das rhythmische Sprechen (vgl. SCHULZ 2012, S. 137). Die vorschulischen Schriftsprach- und Literaturerfahrungen hängen dabei insbesondere von der Qualität der familiären Kommunikation ab, d.h. wie Schriftsprache aus Medien und Büchern zwischen Eltern und Kindern vermittelt wird. In dieser Phase der Lesesozialisation bilden sich schon wichtige Einstellungen zum Lesen, welche die Lesemotivation in erheblichem Maße beeinflussen (vgl. Kap. 4.3.1). Viele Kinder haben einen enormen Willen, das Lesen, trotz der anfänglichen Schwierigkeiten und Herausforderungen, zu lernen. Dieser Wille kann so stark sein, dass er über Jahre hinweg anhält und zu großer Anstrengung motiviert (vgl. ROSEBROCK/NIX 2011b, S. 20). Die Lesemotivation wird deshalb einen wichtigen Schwerpunkt dieser Arbeit darstellen.

Die Kinder treten mit sehr heterogenen Vorerfahrungen in der Schriftsprache in den unmittelbaren Leselehrgang im ersten Grundschuljahr ein. Der Schritt vom Vorlesen zum Selber-Lesen ist eine wichtige Phase in der Lesebiographie des Kindes. Die Erlebnisse, die das Kind in Bezug auf das Lesen macht prägen in entscheidendem Ausmaß die weitere Leseentwicklung und damit das spätere Leseverhalten (vgl. SCHÖNBAß 2008, S. 47). Der erste Schritt zum Selber-Lesen besteht zunächst in dem lautierenden Entziffern der Grapheme, wobei geübt wird, wie die Buchstaben in eine Klanggestalt übersetzt und schließlich zu einem Wort zusammengezogen werden (vgl. Kap. 2.1.1). In diesen Anfängen des Leselernprozesses setzt dann auch schon allmählich die Automatisierung der Worterkennung ein, welche die Leseflüssigkeit steigert. Die Ausbildung der Leseflüssigkeit ist eine wichtige lesedidaktische Aufgabe der folgenden Grundschuljahre und bildet den zweiten Schwerpunkt dieser Arbeit. Da bei disfluenten Lesern das Erlesen eines Wortes oftmals große Schwierigkeiten bereithält, ist es als Lehrkraft wichtig, dass Zwei-Wege-Modell des Worterkennens (SCHEERER-NEUMANN 1990, S. 262) zu kennen. Dieses Modell zeigt grundlegende Prozesse beim Lesen auf, die bei unflüssigen Lesern anders ablaufen als bei geübten Lesern. Diese Kenntnisse sind wichtig, um den disfluenten Leser bei dem schnelleren Weg der Worterkennung unterstützen zu können.

2.2.1 Das Zwei-Wege-Modell des Worterkennens von SCHEERER-NEUMANN (1990)

Das Zwei-Wege-Modell des Worterkennens beschreibt den Prozess des Lesens. Es wurde von COLTHEART entwickelt und erstmals 1978 publiziert (zit. n. NIX 2011, S. 67). Zunächst wurde es im Bereich der Legasthenieforschung eingesetzt, um Leseauffälligkeiten erklären zu können.

Welche orthographischen, phonologischen und semantischen Analyseprozesse bei der Worterkennung beteiligt sind, lässt sich gut mit dem Zwei-Wege-Modell beschreiben. Bei diesem Modell wird davon ausgegangen, dass die verschiedenen graphemischen, phonologischen und semantischen Repräsentationsformen von Wörtern in separaten, mentalen Lexika gespeichert sind. Im orthographischen Lexikon sind die visuellen Buchstaben- und Wortmuster abgespeichert, die phonologischen Klangmuster sind im phonologischen Lexikon angelegt und das semantische Lexikon ist der Speicherort für den Wortschatz. Hier werden die Wortbedeutungen hinterlegt (vgl. ebd., S. 67). Um zu diesen Speicherinstanzen zu gelangen gibt es nach diesem Modell zwei Wege: Es gibt einen direkten lexikalischen Weg (*addressed route*) und einen indirekten, nicht-lexikalischen Weg (*assembled route*) (vgl. ebd., S. 67).

SCHEERER-NEUMANN überträgt das Zwei-Wege-Modell von COLTHEART auf die Leseentwicklung (vgl. Abbildung 2). Ihre Analyse von Lesestrategien beschränkt sich auf den Prozess des Worterkennens. Auf Probleme bei der Phonem-Graphem-Korrespondenz geht sie nicht ein (vgl. SCHEERER-NEUMANN 1990, S. 262).

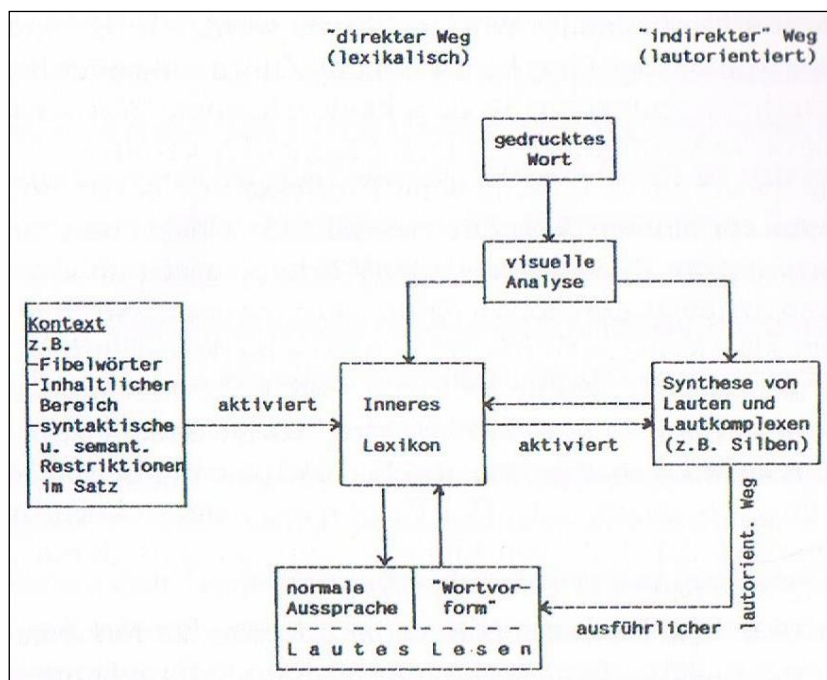


Abb. 2 Zwei-Wege-Modell des Worterkennens (Quelle: entnommen aus SCHEERER-NEUMANN 1990, S. 262)

Im Mittelpunkt des Modells steht das sogenannte ‚innere Lexikon‘, eine „Gedächtnisstruktur, in der die einem Menschen bekannten Wörter mit all ihren Merkmalen (visuell, phonologisch, semantisch, grammatisch, graphomotorisch, emotional) gespeichert sind“ (ebd., S. 261). Mit dem inneren Modell sind die von COLTHEART angeführten unterschiedlichen Lexika in einem Punkt zusammengefasst.

Das Kind kann bei der Worterkennung demnach zwei Wege beschreiten. Beim direkten Weg geht der Leser lexikalisch vor, beim indirekten Weg folgt er einer lautorientierten Strategie. Auf dem lexikalischen Zugangsweg findet eine direkte Wortidentifikation statt. Das Wort wird nicht erlesen, d.h. nicht lautiert und in einer Synthese zusammengezogen. Das gedruckte Wort wird visuell analysiert und unmittelbar mit dem orthographischen Lexikon abgeglichen. Im orthographischen Lexikon sind zu bekannten Wörtern bestimmte Merkmale abgespeichert, wie beispielsweise Buchstaben, Buchstabengruppen oder markante Teile von Buchstaben, die nun abgerufen werden. Wörter, die im orthographischen Lexikon abgespeichert sind, können so direkt erkannt werden, ohne dass der Leser auf die Buchstabenebene wechseln muss. Die wahrgenommene Graphemfolge aktiviert dann im semantischen Lexikon einen Eintrag mit der Wortbedeutung. Wird nun das Wort laut gelesen, so schaltet sich noch das phonologische Lexikon dazu, durch welches die Artikulation der Aussprache erfolgt.

Dieser direkte Weg kann nur verwendet werden, wenn die Wörter bekannt sind. Lesen von unbekannten bzw. unvertrauten Wörtern, Pseudowörtern oder Neologismen (in den allgemeinen Sprachgebrauch übergegangene sprachliche Neubildungen (Neuwort/ Neuprägung) (vgl. DUDEN, S.669)) sind auf direktem Weg nicht möglich. Beim Lesen eines ganzen Textes kann zusätzlich der Kontext, in dem das zu lesende Wort steht, aktiviert werden und dem Leser beim Abrufen des Wortes im mentalen Lexikon behilflich sein. Nutzt ein Leser diese lexikalische Strategie, kann man dies daran erkennen, dass die Aussprache des Wortes nicht gedehnt ist. Bei geübten Lesern kann diese Strategie dazu führen, dass der Leser Wortersetzungen vornimmt, die dem Sinn des Textes trotzdem noch entsprechen (vgl. WEDEL-WOLFF 1997, S. 57).

Der indirekte, nicht-lexikalische Zugangsweg wird gewählt, wenn das dargebotene Wort nicht im orthographischen Lexikon gefunden werden kann. Die alternative Route ist nun die Anwendung der Graphem-Phonem-Regeln der Schriftsprache. Es wird folglich phonologisch rekodiert (erlesen). Dies bedeutet, dass das Wort Buchstabe für Buchstabe gelesen und währenddessen die lautliche Form des gelesenen Wortes erarbeitet wird. Bei diesem Prozess kann es dazu kommen, dass die zunächst gewählte Aussprache des Wortes nicht der korrekten Artikulation entspricht. „Die realisierte phonetische Repräsentation wird zunächst mit dem phonologischen Lexikon abgeglichen (...)“ (NIX 2011, S. 69). Erst wenn das Wort artikuliert wurde, findet eine Aktivierung des semantischen Lexikons statt. Voraussetzung für das Verstehen des Wortes ist, dass im semantischen Lexikon ein Eintrag zu dem Wort vorhanden ist oder dass durch den Gesamtkontext des Textes eine Hypothese zur Wortbedeutung aufgestellt werden kann. Der Weg erfolgt also indirekt über die Aussprache zur Wortbedeutung und somit zum Verstehen (vgl. NIX 2011, S. 69). Erkennbar ist diese Leseweise nur, wenn laut gelesen wird. Ein Merkmal hierfür ist die überdeutliche und gedehnte Aussprache der gelesenen Wörter. Mit dieser Strategie ist es möglich, dass der Leser alle Wörter richtig rekodieren kann. Nutzt er dabei jedoch die inhaltliche (semantische) Komponente nicht und geht den direkten Weg vom Synthetisieren

des Wortes zum sprachlichen Outputsystem, so kann dies zum Erlesen ohne Sinnentnahme führen. Dies lässt sich häufig in den Anfängen des Leseerwerbs beobachten. Es werden jedoch nur unbekannte Wörter im orthographischen Gedächtnis abgespeichert, die (wiederholt) erlesen wurden und zu denen eine Wortbedeutung erschlossen werden kann. „Die indirekte Route hat somit die Funktion eines Selbstlernmechanismus für den Aufbau von Gedächtnisrepräsentationen von Wortbeschreibungen“ (SHARE 1995, zit. n. NIX 2011, S. 69).

Betrachtet man nun das erweiterte Zwei-Wege Modell von SCHEERER-NEUMANN, so kann man sehen, dass dieses Modell eine Möglichkeit vorsieht, dass es schon während des Weges der Synthese der Laute und Lautkomplexe zu einer Aktivierung des mentalen Lexikons kommen kann. Während des Synthetisierens wird das zunächst als unbekannt geglaubte Wort doch noch erkannt, die Synthese wird abgebrochen und es wird der schnellere Weg eingeschlagen. Es vergeht eine lange Zeit, bis ein Kind richtig lesen kann, die Lesetechniken ausreichend beherrscht und sich somit auch dem Sinnerschließen eines Textes widmen kann. Wenn sich der Leser nicht mehr auf das Zusammenschleifen von einzelnen Buchstaben konzentrieren muss und Sätze nicht mehr als Zusammenreihung einzelner Wörter betrachtet und erliest, sondern den Zusammenhang der Wörter eines Satzes oder die Verbindung mit dem gesamten Text sieht, so ist er auf einem guten Weg zu einem kompetenten Leser zu werden.

2.2.2 Taktiken des Lesens

Geübte Leser bedienen sich beim Lesen unbewusst gewisser Strategien, die sich im Laufe ihrer Lesesozialisation automatisiert haben. BRÜGELMANN (1981, S. 82) formuliert verschiedene Taktiken des Lesens, auf die kompetente Leser zurückgreifen. Diese Taktiken stellen unterschiedliche Zugriffsweisen des Lesers in Bezug auf den zu lesenden Text dar, die sich die Leseanfänger erst allmählich im Laufe des Erwerbsprozesses aneignen. Demnach unterscheidet sich der Leseprozess des Leseanfängers von dem des kompetenten Lesers. Schwachen Lesern, die noch nicht alle Taktiken gleich gut beherrschen, ist es nicht möglich, je nach Situation die richtige Taktik zu wählen. Sie bleiben oftmals bei einer gewählten Zugriffsweise. Ein flexibler Umgang mit den Taktiken lässt auf einen kompetenten Leser schließen, denn er kann ihm helfen, Texte schnell und sinnerfassend zu lesen (vgl. ebd., S. 82).

Die erste Taktik ‚Ausnutzen von Sinnstützen‘ beschreibt die Erwartungen des Lesers an einen Text. Diese werden durch inhaltliche Vorinformationen wie beispielsweise Überschriften, Bilder zum Text oder Signalwörter geprägt. Erfolgt eine spezifische semantische Eingrenzung, werden weniger Merkmale des zu lesenden Wortes gebraucht, um den Sinn zu entschlüsseln. Durch diese Informationen wird die Aufmerksamkeit schon in die richtige Richtung gelenkt und erleichtert somit das Entschlüsseln des zu lesenden Wortes. Die Lesegeschwindigkeit wird durch die Beherrschung der Taktik erhöht (vgl. FÜSSENICH/LÖFFLER 2008, S. 143).

Das ‚Ausnutzen von syntaktischen Begrenzungen‘ bildet eine zweite Taktik des Lesens, die grammatisches Regelwissen voraussetzt. Das Wissen um die Syntax hilft dem Leser, Hypothesen über das Wort und dessen Stellung im Satz zu bilden. Durch diese Hypothesenbildung werden die Informationsaufnahme und zudem wieder die Leseflüssigkeit gesteigert (vgl. BRÜGELMANN 1981, S. 83).

Auch das ‚Ausnutzen bekannter Wort(-teil)gestalten‘ erhöht die Leseflüssigkeit, indem der Leser Einheiten wie Silben, Signalgruppen und Wortbausteine optisch und akustisch gliedert und sie demnach schneller als Wortbausteine erlesen kann (vgl. ebd., S. 83).

Die ‚Zuordnung von Lautfolgen zu Schriftzeichen‘ als Taktik des Lesens ist wichtig, da diese Fähigkeit es dem Leser ermöglicht, unbekannte Wörter zu erlesen und eine richtige Phonem-Graphem-Zuordnung vorzunehmen (vgl. ebd., S. 83).

Es ist ein langer Weg der Lesesozialisation, bis die Selbstlesefähigkeit zu einer Verstehens- und Genussfähigkeit des Lesens wird. Erst in der zweiten Grundschulhälfte können die Schüler selbst Texte lesen, die sie inhaltlich interessieren und zufrieden stellen. Im fortschreitenden Alter erfolgt häufig eine Viellesephase, in der Leseerfahrungen auch durch Freizeitlektüre von Kinderliteratur, durch Hörbücher, im Kino, im Fernsehen, im Theater, aber auch durch narrative PC-Spiele gemacht werden. Am Ende der Kindheit ist das Lesen von einfacheren Texten für die meisten Kinder mental mühelos geworden, so dass nun die kognitive Aufmerksamkeit für die hierarchiehöheren Prozesse zur Verfügung steht. Die Pubertät bringt oftmals in der Lesesozialisation einen entscheidenden Einschnitt. Die Jugendlichen ändern ihre Einstellungen, stellen viel in Frage und beginnen viele Dinge zu kritisieren. Dies wirkt sich auch auf die Lektüre und den Zugang zur Literatur aus. Lesen wird häufig als intime Form des Erlebens betrachtet. Die Neuorientierung der Interessen und die Ausdifferenzierung von Lesehaltungen spielt in dieser Phase eine entscheidende Rolle (vgl. ROSEBROCK/NIX 2011a, S. 20ff.). Im Zusammenhang mit dieser Arbeit ist dieser Aspekt aber nicht weiter relevant.

Der hier aufgezeigte typische Verlauf der Entwicklung des Lesens ist, nach den Ergebnissen von PISA, nur für ein Viertel der Schüler zutreffend. Viele Schüler kommen mit wenig Literacy-Erfahrung in die Schule und werden in ihrer Leseentwicklung nicht aktiv unterstützt. Ihre Kompetenz im Lesen bleibt somit längere Zeit auf der hierarchieniedrigsten Stufe. Dies kann zu einem Art Teufelskreis führen, indem sich die mangelnde Lesekompetenz und der Mangel an Motivation gegenseitig verstärken, was sich dann wiederum auf die Schulkarriere auswirken kann. Dieser Gruppe Schüler fehlen im Endeffekt drei wichtige Komponenten der Lesesozialisation:

1. Die Praxiserfahrung durch viel Freizeitlektüre in der späten Kindheit
 2. Erfahrungen, dass das Lesen ein *eigenständiger* und *genussvoller Prozess* sein kann
- und

3. ein *positives, erfolgszuversichtliches Selbstbild* als Leser.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass dieser Gruppe zum einen die Kompetenz zur Textverarbeitung fehlt und zum anderen die motivationale Basis für das Lesen.

Im Praxisteil dieser Arbeit wurde die Leseförderung mit einem Schüler aus dieser ‚Risikogruppe‘ durchgeführt, um ihn in seiner Lesekompetenz und Lesemotivation zu fördern. Betrachtet man diese Förderung bezüglich der gesamten Lesesozialisation, sollte sie zum Ziel haben, dass die weitere Lesesozialisation durch die Förderung möglichst positiv beeinflusst wird.

2.2.3 Das Didaktische Modell der Lesekompetenz

Im schulischen Kontext ist es nun wichtig, die Leseleistung der Schüler vor dem Hintergrund eines Lesekompetenzbegriffs zu beobachten und zu bewerten. Dies ist die Voraussetzung dafür, dass das Lesen auch erfolgreich unterstützt und gefördert werden kann. In Kapitel 2.1 wurde deutlich, dass die Definition von Lesekompetenz nach PISA lediglich als Prozess der Informationsentnahme und -verarbeitung betrachtet wird. Lesen ist jedoch eine viel komplexere und vielschichtigere mentale Leistung und geht weit über die bloße Informationsentnahme hinaus. Um in der Leseförderung eine richtige Auswahl aus den zahlreich vorliegenden Leseförderverfahren treffen zu können, ist es unabdingbar, den Lesevorgang in seinen verschiedenen Dimensionen zu verstehen (vgl. Kap. 2.1). Im Zusammenhang dieser Dimensionen wurde außerdem ein Blick auf die Erwerbswege (vgl. Kap. 2.2) geworfen. Die subjektive und soziale Funktion des Lesens wurde durch das kulturwissenschaftlich orientierte Modell angedeutet, aber noch nicht weiter ausgeführt. Der bisher dargestellte Lesekompetenzbegriff zeigt in differenzierter Form die unterschiedlichen Teildimensionen. Sie werden jedoch noch nicht in Bezug zur Lesedidaktik gesetzt. Aus diesen Gründen wird im Folgenden das mehrdimensionale, Didaktische Modell der Lesekompetenz erläutert, um in der weiteren Ausführung die Schwerpunkte der Leseförderung in das Didaktische Modell einordnen zu können.

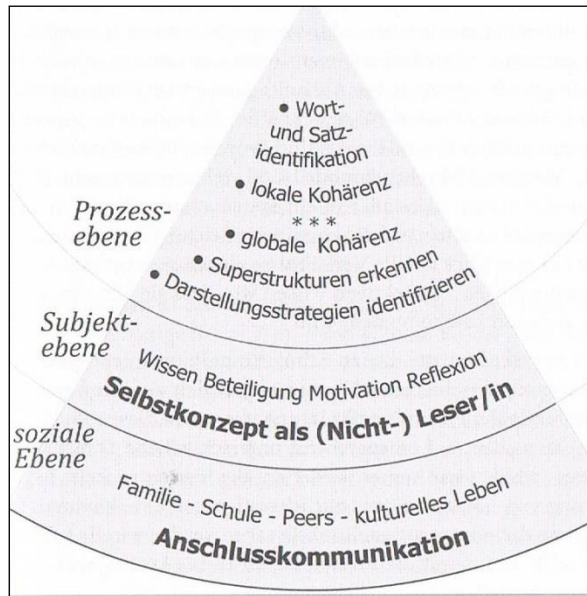


Abb. 3 Mehrebenenmodell des Lesens (Quelle: ROSEBROCK/NIX 2011a, S. 11)

Das Mehrebenenmodell des Lesens wurde im Kern in dem Deutsche-Forschungsgemeinschaft-(DFG)-Schwerpunkt ‚Lesesozialisation in der Mediengesellschaft‘ von GROEBEN/HURRELMANN (2002) erstellt und von ROSEBROCK/NIX (2011) weiterentwickelt (vgl. ROSEBROCK/NIX 2011a, S. 10). In dem didaktisch orientierten Mehrebenenmodell der Lesekompetenz werden die Teilkompetenzen des Lesens auf drei Ebenen ausdifferenziert:

1. Die Prozessebene,
2. die Subjektebene,
3. die sozialen Ebene.

Als Ganzes wird das Modell in Form eines kegelförmigen Ausschnittes visualisiert, der durch drei Halbkreise unterteilt wird. Der Innenkreis zeigt die Prozessebene des Lesens, die den konkreten messbaren Leseprozess beinhaltet und vor allem die kognitiven Anforderungen des Lesesaktes umfasst. Die Kognition beim Lesen ist auf den nächsten Ebenen in personale Zusammenhänge eines lesenden Subjekts eingebunden. Der mittlere Kreisausschnitt ist der Subjektebene zu zuordnen und der äußerste Kreisausschnitt beschreibt die soziale Ebene, die die verschiedenen Sozialisationsinstanzen umfasst (vgl. Abbildung 3). Das Modell beschreibt die Wortidentifikation des Lesens, die in weitere mentale Tätigkeiten der kognitiven Verarbeitung eingebettet ist, die ihrerseits in eine systematisch andere Dimension des Verstehens und der Reaktion des Lesers eingebunden sind. Diese Prozesse sind Teil sozialer Zusammenhänge, die das Lesen mitbestimmen. Je größer die Ringe werden, desto mehr erweitert sich die Perspektive auf die Verarbeitungs- und die Erfahrungsdimension des Lesens (vgl. ebd., S. 11). Das Modell suggeriert keine Hierarchie der einzelnen Dimensionen und keinen zeitlichen Ablauf der Prozesse. Die Prozesse greifen ineinander über. Die verschiedenen Perspektiven des Lesens, einerseits die kognitive Leistung und andererseits der Blick auf die Person und auf die Verhält-

nisse, denen sie angehört, werden dargestellt. Alle diese Ebenen sind sehr bedeutsam für den Erwerb der Lesekompetenz. In Bezug auf die Leseförderung ist das Modell insofern wichtig, als dass es aufzeigt, auf welchen Ebenen die Kompetenzdefizite der Schüler auftreten können, um schließlich Maßnahmen der Förderung gezielt im Hinblick darauf auszuwählen.

Die Prozessebene

Nach all den Ausführungen über Lesekompetenz, wird nun durch die Prozessebene versucht, dieses Modell zu beschreiben. Es soll deutlich werden, was nun überhaupt Lesen bedeutet und welche Teilprozesse beim Lesevorgang aktiviert werden müssen. Der Erstleselehrgang bildet somit das Zentrum des Kreises.

Der Gegenstand des Lesens ist schriftlich festgehalten und steht dem Leser auf Buchstaben-, Wort-, Satz-, Textebene zur Verfügung. Diese schriftsprachliche Zeichenfolge wird in einer komplexen Tätigkeit vom Leser auf graphemisch-phonologischer, syntaktischer, semantischer und pragmatischer Ebene gedeutet. Mit graphemisch-phonologischen Vorgängen ist gemeint, dass der Leser graphische Zeichen in eine Lautstruktur übersetzt (vgl. WEIMAR 2000, S. 406). Kognitionstheoretische Modelle gehen davon aus, dass „Lesen ein kognitiv konstruktiver Vorgang ist, der die aktive Bildung von Bedeutungen verlangt“ (ROSENBROCK/NIX 2011a, S. 12). Lesen ist demnach ein aktiver Prozess, bei dem der Leser mehrere kognitive Anforderungen gleichzeitig erbringen muss. In dem Mehrebenenmodell sind diese in fünf Dimensionen unterteilt worden:

- a) „Buchstaben-, Wort-, und Satzerkennung;
- b) Lokale Kohärenzbildung durch Verknüpfung von Satzfolgen sowie Einbezug von Sprach- und Weltwissen;
- c) Globale Kohärenzherstellung über Thema und Inhalt des gesamten Textes;
- d) Einordnung eines Textes in ‚Superstrukturen‘, das heißt Textsortenmuster, die zum Verständnis des Textes herangezogen werden, und
- e) Aufbau eines mentalen Modells und Identifikation von (formalen) Darstellungsstrategien und Erzählkonventionen“ (vgl. ebd., S. 12f.).

Der Leseprozess setzt auf der untersten Stufe mit der Identifikation von Buchstaben und Wörtern an. Hier wird das Geschriebene visuell verarbeitet. In diesem Prozess werden nicht einzelne Buchstaben nacheinander identifiziert und die Wörter werden auch nicht als ganzheitliche visuelle Muster verarbeitet, wie es lange Zeit vermutet wurde. Gegen die erste Annahme spricht, dass Buchstaben leichter erkannt werden, wenn sie als Teile von Wörtern dargeboten werden, dies nennt man in der Fachsprache „Wortüberlegenheitseffekt“ (RICHTER/CHRISTMANN 2002, S. 28). Der zweiten Annahme können Befunde entgegen gehalten werden, die zeigen, dass Wörter genauso schnell identifiziert werden, wenn sie in „typographischer Hinsicht von ei-

nem Standardformat abweichen“ (RICHTER/CHRISTMANN 2002, S. 28). Folglich geht man davon aus, dass auf der Wortebene keine konkreten Buchstaben, sondern abstrakte Buchstabenheiten wahrgenommen und verarbeitet werden. Hinzu kommt, dass der semantischen Verfügbarkeit von Wörtern eine zentrale Rolle im Identifikationsprozess zugeschrieben wird. Wörter, die bereits im mentalen Lexikon gespeichert sind, ermöglichen es dem Leser die Geschwindigkeit des Lesens zu steigern und müheloser zu lesen. Außerdem wird das Lesen erleichtert, wenn die Kontexte, in denen gelesen wird, bekannt sind. Die Wörter werden im sprachlichen Kontext verarbeitet und können dadurch schneller vorhergesagt werden. Fehler werden dabei leichter überlesen. Folglich wird die Worterkennung stabilisiert und es kann flüssiger gelesen werden (vgl. ebd., S. 29). Ein differenzierter Wortschatz und ein entsprechendes Kontextwissen können die Leseleistungen eines Leseanfängers schon deutlich steigern (vgl. ROSEBROCK/NIX 2011a, S. 13).

Um die Bedeutung eines Satzes beim Lesen verstehen zu können, reicht die Identifikation von Wörtern nicht aus. Wortfolgen werden beim Lesen hinsichtlich ihrer semantischen und syntaktischen Relationen überprüft. Der Leser orientiert sich zunächst an der Abfolge der Inhaltswörter. Wenn er in dieser Analyse scheitert, wird davon ausgegangen, dass er auf eine syntaktische Analyse zurückgreift und grammatische Relationen im Text auf ihren Zusammenhang hin überprüft. Dabei wird die Analyse vom semantischen und pragmatischen Kontext sowie dem Weltwissen des Lesers beeinflusst (vgl. ebd. S. 30).

Leseanfänger, die schon vor Schuleintritt Literacy-Erfahrungen gemacht haben, verfügen schon über differenzierte Satzmuster, was ihnen den Leseprozess durchaus erleichtern kann. Diese genannten kognitiven Prozesse vollziehen sich beim kompetenten Leser automatisch und relativ mühelos.

Der nächste Level der Prozessleistung ist die Herstellung der lokalen Kohärenzbildung durch Verknüpfung von Satzfolgen. Diese Relationen können sowohl intentional als auch extensional, textbasiert oder wissensbasiert sein. Oftmals gibt der Text in Form von koreferentiellen Relationen selbst Hinweise, wie die Sätze aufeinander zu beziehen sind. Beispielsweise werden Koreferenzen durch Wortwiederholung, Pronomina, Anaphora (Rückverweise) oder Kataphora (Vorverweise) erzeugt (vgl. RICHTER/CHRISTMANN 2002, S. 30f.). Leseanfängern oder Leseungewohnten fällt dieser Prozess sehr schwer, da sie für die Wort- und Satzerkennung noch eine so enorme kognitive Anstrengung erbringen müssen, dass die größeren Zusammenhänge des Textes kaum verstanden werden können und das Leseverstehen somit kaum erreicht werden kann (vgl. ROSEBROCK/NIX 2011a, S. 13).

Der nächste Schritt besteht in der Herstellung der globalen Kohärenz. Kann der Leser eine globale Kohärenz herstellen, so hat er eine inhaltliche Gesamtvorstellung des Textes. Einfachere Texte formulieren den globalen Inhaltsbereich explizit durch beispielsweise einleitende Sätze.

Bei komplexeren Texten, ob literarische oder Sachtexte, wird vom Leser erwartet, den Zusammenhang selbst herstellen zu können.

Erleichterung beim Lesen kann dabei das Textsortenwissen sein, das nach ROSEBROCK/NIX (2011a) als Wissen über „Superstrukturen“ (ebd., S. 14) bezeichnet wird. Damit ist gemeint, dass der Leser aufgrund seines Wissens über bestimmte Textsorten während des Lesens Hypothesen bilden und diese anwenden kann.

Die einzelnen beschriebenen kognitiven Prozesse laufen nicht nacheinander ab, sondern interagieren miteinander. Der Leser entwickelt dabei ein mentales Modell, das ständig differenziert und korrigiert wird. „Das mentale Modell ist, (...) der eigentliche Ertrag des Lesens“ (ebd., S. 15). Die hierarchiehöchste Ebene erreicht der Leser, wenn er über den Text hinaus aus der Metaperspektive die Darstellungsstrategien des Textes identifizieren und rhetorische, stilistische und argumentative Strategien des Textes erschließen kann.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass das kognitionstheoretische Modell des Lesens den inneren Bereich des Kompetenzmodells ausfüllt. Im Wechselspiel von fünf mentalen Prozessen (Wort-, Satzidentifikation, lokale Kohärenz, globale Kohärenz, Superstrukturen erkennen, Darstellungsstrategien identifizieren) lassen sich verschiedene Hierarchieebenen erschließen. Die hierarchieniedrigen Prozesse laufen bei guten Lesern automatisch ab, wobei die hierarchiehöheren Prozesse – ab der globalen Kohärenzbildung – eine größere kognitive Anstrengung erfordern, die deshalb eine Automatisierung der niedrigeren Prozesse verlangen.

Die Subjektebene

Die enormen kognitiven Anforderungen beim Lesen lassen viele Fragen aufkommen. Warum nimmt ein Leseanfänger überhaupt eine solche Anstrengung auf sich? In welcher Art und Weise ist das Subjekt beim Akt des Lesens beteiligt? Die Antworten auf diese Fragen liegen auf dem mittleren konzentrischen Kreisausschnitt, der die Subjektebene beschreibt.

„Man muss beim Lesen (vielleicht noch mehr als bei anderen Medienhandlungen) von einem umfassenden Engagement des lesenden Subjekts ausgehen“ (ROSEBROCK/NIX 2011a, S. 16). Das Subjekt ist nicht nur kognitiv am Leseprozess beteiligt, sondern als Ganzes. Es bringt sich mit seinem Wissen, mit einer inneren Beteiligung, mit Motivation, mit Reflexion und mit seinem Selbstkonzept in den Leseprozess ein.

Bezogen auf die Lektüre bezieht das Subjekt sein Textsortenwissen und sein Weltwissen mit ein. Die innere Beteiligung ist dabei besonders wichtig. In dem oben beschriebenen Modell von Bartnitzky wird diese Dimension mit dem Terminus „Emotion“ (ebd., S. 16) beschrieben. Beim Lesen findet eine Übertragung der beschriebenen Handlungssituation auf die eigene Lebenswelt statt. Demnach sind vor allem Texte, die typische kindliche Wünsche erfüllen, besonders interessant für die jungen Leser. Dieses interessengeleitete Lesen hat unmittelbare Auswir-

kungen auf die Motivation. Es braucht die Motivation, um die komplizierten und vielschichtigen Anforderungen beim Lesen einzuüben. Der Leser selbst braucht den inneren Antrieb, um für sich neue Ziele auf einem immer höheren Niveau anzustreben.

Auf das Subjekt wirken im Laufe seiner Lerngeschichte positive und negative Erfahrungen bezüglich des Lesens ein. Schon die Literacy-Erfahrung in früher Kindheit hat eine große Auswirkung auf die Lesebereitschaft des jeweiligen Kindes. Dabei spielt das Milieu, in dem man aufwächst, die Vorbilder, die Erfahrungen und die Rückmeldungen von verschiedenen Lesesozialisationsinstanzen – Familie, Schule, Peergroup – eine wichtige Rolle. Durch diese gemachten Erfahrungen entwickelt sich ein Selbstwirksamkeitskonzept des Subjekts, das einen Einfluss auf die je aktuelle Lesemotivation hat (vgl. MÖLLER/SCHIEFELE 2004, S. 101ff.).

Die soziale Ebene

Die kommunikative Dimension des Lesens ist eine weitere Ebene des didaktischen Lesekompetenzmodells, die in dem Modell von BARTNITZKY unter dem Terminus „Lesekommunikation“ zu finden ist. Der gesamte Erwerbsprozess von Lesekompetenz in Kindheit und Jugend ist besonders auf soziale Kontexte angewiesen. Sozialisationsinstanzen wie Familie, Schule, Peergroup und das kulturelle Leben haben einen wichtigen Anteil an der Lesesozialisation. Auf dieser Ebene geht es darum den Zugang zur Lektüre in Interaktion zu erwerben, aber auch darum Texterfahrungen in soziale Kontexte einzubetten. Der Austausch über die Erfahrungen während des Lesens soll zum einen außerschulisch durch Buchempfehlungen oder durch die Teilnahme an literalen Veranstaltungen stattfinden. Aber vor allem hebt diese Ebene hervor, dass die Kompetenz, Leseerfahrungen in (schulischen) Anschlusskommunikationen mitzuteilen, von großer Wichtigkeit für die Lesekompetenz ist. Damit ist gemeint, dass eigene mentale Modelle des gelesenen Textes durch Gespräche mit anderen „validiert, falsifiziert, erweitert oder mit anderen Ansichten bereichert werden können“ (ROSEBROCK/NIX 2011a, S. 9). Bezogen auf die Schule ist es daher sinnvoll, dass die Interpretationen von Texten im Rahmen gemeinsamer Unterrichtsgespräche aufgestellt werden.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass alle Ebenen von Lesekompetenz gleichermaßen wichtig sind und durch schulische Förderangebote unterstützt werden sollten. In dieser Arbeit werden zwei Bereiche in Bezug auf ein bestimmtes Verfahren der Leseförderung vorgestellt. Die Schwerpunkte liegen zum einen auf der Förderung der Leseflüssigkeit. Diese ist auf der Kognitionsebene des oben dargestellten Lesemodells im hierarchieniedrigsten Bereich verankert. Zum anderen wird der weitere Schwerpunkt auf die Förderung der Lesemotivation gelegt, was im Modell auf der Subjektebene eine wichtige Rolle spielt. Außerdem wird die soziale Ebene, in Bezug auf den Einfluss der Familie und der Schule, in die Beobachtungen miteinbezogen.

2.3 Verankerung der Lesekompetenz im Bildungsplan

Der Bildungsplan der Grundschule und der Bildungsplan für die Schule für Sprachbehinderte stellen die Basis und Vorgaben für den Unterricht an der Schule für Sprachbehinderte dar. Im Folgenden werde ich nur auf die Vorgaben des Bildungsplanes bezüglich des Kompetenzbereichs ‚Lesen/Umgang mit Texten und Medien‘ eingehen, da dieser Bereich Schwerpunkt der Fördereinheit ist. In diesem Kapitel wird ein grober Überblick über die allgemeinen Aussagen zu ‚Lesekompetenz‘ gegeben, in den darauf folgenden Kapiteln werden zu den Schwerpunktgebieten ‚Leseflüssigkeit‘ und ‚Lesemotivation‘ konkrete Bezüge zu den Bildungsplänen gezogen.

Im Bildungsplan der Grundschule des Landes Baden-Württemberg (MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN-WÜRTTEMBERG (MKJSBW) 2004) werden Aussagen zur Lesekompetenz im Rahmen des Arbeitsbereichs ‚Lesen‘ ausgebracht - zunächst in den „Leitgedanken zum Kompetenzerwerb für Deutsch“ (ebd., S. 42-47) und im Folgenden in Form von konkreten Kompetenzen und Inhalten (ebd., S. 48-52).

Die Leitgedanken sind für alle Arbeitsbereiche (Sprechen, Lesen/Umgang mit Texten und Medien, Rechtschreiben und Sprachbewusstsein entwickeln) formuliert, sollen hier aber in den wichtigsten Inhalten kurz erörtert werden, da sie die Grundlage für die Entwicklung der Lesekompetenz darstellen.

Zu Beginn wird betont, dass die gesamte Sprachentwicklung ein komplexer Prozess ist, welcher von der Gesamtentwicklung jeder Persönlichkeit abhängt. Aufgrund dessen sind im Spracherwerb „große individuelle Unterschiede zwischen den Kindern zu beobachten“ (ebd., S. 42). Auch die literalen Vorerfahrungen, die die Kinder zu Schulbeginn haben, gehen weit auseinander und müssen daher berücksichtigt werden.

Neben der Entwicklung im Kindesalter wird aber auch hervorgehoben, dass „das Lesen- und Schreibenlernen ein lebenslanger Prozess“ (ebd., S. 42) ist.

Neben des Aspektes der individuellen Entwicklung ist für die Lesekompetenz weiterhin auch von Bedeutung, weshalb Kinder im Deutschunterricht den (Schrift-) Spracherwerb durchlaufen müssen. Durch ihn sollen die Schüler „die Sprache als wichtigstes Mittel zur zwischenmenschlichen Verständigung“ (ebd., S. 42) erfahren und nutzen. Dadurch können sich die Kinder in der Umwelt zurechtfinden, die stark durch die Schriftkultur geprägt ist. Dieser Erwerbsprozess soll besonders von einer eigenaktiven Auseinandersetzung der Schüler mit Schrift geprägt sein. Deshalb sollen die Kinder in der Grundschule durch „gezielte Angebote und Anregungen zum selbstständigen Umgang mit Sprache ermutigt werden“ (ebd., S. 43).

Die Leitgedanken zu den zentralen Aufgaben des Deutschunterrichts schließen mit folgenden wichtigen Sätzen:

„Die wichtigste Aufgabe des Deutschunterrichts ist es, bei den Kindern Freude am Umgang mit Sprache zu wecken, zu steigern, sie zum Lesen und Schreiben zu motivieren und dafür zu sorgen, dass sie sich dabei von Anfang an als kompetent und erfolgreich erleben können. Nur so lässt sich eine lebenslange positive Lese- und Schreibhaltung aufbauen.“ (MKJSBW 2004, S. 43).

Im Kompetenzbereich ‚Lesen/Umgang mit Texten und Medien‘ wird die Lesefähigkeit als „wichtigste Kompetenz für selbstständiges Lernen“ (ebd., S. 44) bezeichnet. Das Herstellen einer Lesekultur, mit der Bereitstellung eines breiten Angebots an Lektüre für unterschiedliche Interessen der Mädchen und Jungen, wird als zentrale Basis für die positive Lesesozialisation dargestellt. Zudem sollte unter anderem der selbstständige Umgang mit Hörbüchern gefördert werden. Verlässliche Lese- und Vorlesezeiten sind von zentraler Bedeutung.

Der Bildungsplan für die Schule für Sprachbehinderte ist in vier verschiedene Bildungsbereiche aufgeteilt: Kommunikation und Beziehung, Anforderungen und Lernen, Leben in der Gesellschaft, Identität und Selbstkonzept. Es gibt keinen eigenen Kompetenzbereich ‚Lesen‘. Einzelne Informationen können aus den allgemeinen Kompetenzen zu ‚Sprache und Lernen‘ entnommen werden. Vier Aspekte weisen hier auf die Lesekompetenz hin. Der Erste betont, dass die Schüler lernen die Arbeitsaufträge zu verstehen, was unmittelbar mit dem Leseverstehen zusammenhängt, aber nicht explizit genannt wird (vgl. MKJSBW 2012, S. 15). Der zweite Aspekt umschreibt die Fähigkeit der Schüler der Phonem-Graphem-Zuordnung. Die Schüler sollen lernen, „die Zusammenhänge zwischen Laut- und Schriftsprache (Graphem und Phonem) [zu erkennen]“ (ebd., S. 15) und diese für die Verschriftlichung und zum Lesen zu nutzen. Der dritte Aspekt betont die Kompetenz der Informationsentnahme aus Texten. Der letzte Punkt geht schließlich auf die Nutzung der Schüler von Unterstützungsmöglichkeiten, das Verstehende Lesen und das Vorlesen ein. „Die Schülerinnen und Schüler wählen bewusst verschiedene Unterstützungsmöglichkeiten für ihren Schreib- und Leselernprozess sowie das sinnerfassende Lesen und sinngestaltende Vorlesen aus und nutzen diese.“ (ebd. S. 15). Mit den Unterstützungsmöglichkeiten ist unter anderem die Nutzung von Lesetaktiken beim Lesen gemeint und auch das laute Lesen wird im Zusammenhang der Lesekompetenz im Zusammenhang mit dem Vorlesen genannt.

Beide Bildungspläne haben gemeinsam, dass bei der Leseförderung in der Schule zum einen die individuellen Unterschiede der Kinder beachtet werden sollten und zum anderen sollte das Lesen den Schülern in seiner kommunikativen Bedeutung näher gebracht werden, damit die Freude am Umgang mit Sprache und somit auch beim Lesen geweckt wird.

3 Leseflüssigkeit

Viele Kinder in der Grundschule lesen stockend oder teilweise ohne Sinnverstehen. Sie zeigen Defizite in der hierarchieniedrigsten Stufe von Lesekompetenz und können eine flüssige Lektüre von Texten oftmals nicht angemessen leisten. Die derzeit häufig angewandten lesekulturellen und lesestrategischen Lesefördermaßnahmen sind für diese Schüler nur in unzureichendem Maße förderlich effektiv. Die Lesefähigkeit wird dabei vorausgesetzt und die Förderung setzt bereits an höheren Stufen an, die diese Schüler noch nicht in ausreichendem Maße erfüllen können. Anders als die deutsche Lesedidaktik hat die angloamerikanische Leseforschung und -didaktik ihr Augenmerk schon auf die hierarchieniedrigen Leseprozesse gelegt und versucht, entsprechende Fördermaßnahmen in den Unterricht zu integrieren. Bereits seit den 1970er Jahren werden Untersuchungen der Leseprozesse von Schülern auf Wort-, Satz- und lokaler Textebene unter der Bezeichnung ‚reading fluency‘ (Leseflüssigkeit) durchgeführt (vgl. Nix 2011, S. 55).

Nix (2011) war von 2004 bis 2008 Wissenschaftlicher Mitarbeiter im Forschungsprojekt ‚Leseflüssigkeit‘ an der Frankfurter Goethe-Universität. In seinen Arbeiten beschäftigte er sich viel mit der angloamerikanischen Forschung. Seine Untersuchungen ergaben, dass sich die Probleme im Bereich der Leseflüssigkeit bei zwei Gruppen schwacher Leser finden lassen. Schwierigkeiten beim flüssigen Lesen haben zum einen Schüler, die am Anfang des Leselernens stehen. Die Kinder müssen in dieser Entwicklung zunächst lernen, die Phonem-Graphem-Korrespondenz des Schriftsystems sicher zu beherrschen. Die einzelnen Wörter schnell und richtig zu re- und dekodieren, bildet die Grundlage für die Leseflüssigkeit. Zum anderen gibt es auch Schüler, die noch in höheren Klassen Schwierigkeiten bei der Lesetechnik haben. Diese mangelnde Lesefähigkeit kann zur Auswirkung haben, dass sie sich im Laufe der Grundschulzeit stabilisiert und nur noch schwer aufzuholen ist. Dementsprechend wird „die Ausbildung von Leseflüssigkeit [wird] in der Leseforschung entsprechend als eine der zentralen literalen Erwerbsaufgaben der mittleren Kindheit angesehen [...]“ (ebd., S. 56). Fehlt diese Kompetenz, wirkt sich das negativ auf die weitere Leseentwicklung und somit auch auf die weiterführende Schullaufbahn des Schülers aus. (vgl. ebd., S. 55ff.)

ROSEBROCK/NIX (2011) haben ein Verfahren entwickelt, mit Hilfe dessen hauptsächlich die Leseflüssigkeit und das Leseverstehen gefördert werden soll. Dieses Verfahren wird als Lautlese-Verfahren bezeichnet und in Kapitel 7 differenzierter vorgestellt. Auf dieser Grundlage wird das im Praxisteil folgende Förderkonzept aufgebaut. Doch um Leseflüssigkeit richtig fördern zu können, muss man sich zunächst genauer mit der begrifflichen Klärung dieses Aspekts auseinandersetzen. Hierfür wird zunächst die Definitionsgeschichte von reading fluency dargestellt

und anschließend werden die Dimensionen von Leseflüssigkeit (Dekodiergenauigkeit, Automatisierung, Lesegeschwindigkeit, phrasiertes und prosodisches Lesen) erklärt.

3.1 Was ist Leseflüssigkeit?

Beobachtet man geübte Leser, so kann man erkennen, dass sie mühelos und routiniert lesen können, ohne sich auf den technischen Aspekt des Lesens konzentrieren zu müssen. NIX (2011) bezeichnet dies als ein „Phänomen der Unbewusstheit“ (NIX 2011, S. 56). In der internationalen Leseforschung werden in der Definition für Leseflüssigkeit diese Aspekte aufgegriffen: „rapidly, smoothly, effortlessly, and automatically with little conscious attention to the mechanics of reading, such as decoding“ (MEYER, FELTON 1999, zit. n. NIX 2011, S. 56). In anglo-amerikanischen Leseforschungen wird mit dem Begriff reading fluency (ROSEBROCK/NIX 2011b, S. 15) die eine „genaue[n], automatisierte[n], schnelle[n] und sinnkonstituierende[n] leise[n] und laute[n] Lektüre“ (ebd., S. 15) beschrieben. Bei der leisen Lektüre erkennt man geübte Leser daran, dass die Augenbewegung gleichmäßig dem Text folgt und die Körperhaltung entspannt ist. Beim lauten Lesen kann man das flüssige Lesen besser beobachten. Es zeichnet sich dadurch aus, dass eine gleichmäßige Vorlesegeschwindigkeit vorherrscht und die Betonung der Wörter sinnhaft gesetzt wird. Außerdem stellen sich kaum Lesefehler ein und auch unbekannte Wörter können problemlos dekodiert werden (vgl. NIX 2011, S. 57).

Neben diesen rein deskriptiven Definitionen von Leseflüssigkeit, wird in der Leseforschung weiterhin diskutiert, welche Teilkomponenten des Leseprozesses auf Wort- und Satzebene bei einer flüssigen Lektüre eine wichtige Rolle spielen. Im Laufe der Fluency-Forschung wurden unterschiedliche Akzente gesetzt. Zu Beginn wurde zunächst nur die Wortebene betrachtet. CATTELLS (1886) und HUEYS (1905/1968) haben vor allem die genaue Dekodierfähigkeit einzelner Wörter als die wichtigste Komponente von reading fluency in den Vordergrund gestellt. Leseflüssigkeit wurde als Selbstzweck gesehen, um in sozialen Vorlesesituationen bestehen zu können. Mitte der 1970er Jahre lag dann der Schwerpunkt zwar immer noch auf der Wortebene, allerdings wurde die Aufmerksamkeit zunehmend auf die Bedeutung der Automatisierung der Dekodierleistungen für hierarchiehöhere Verstehensprozesse gelenkt (vgl. NIX 2011, S. 57). Die Leseflüssigkeit wurde nun immer mehr in Bezug zur Ausbildung der Lesekompetenz analysiert. In diesen Jahren wurden auch die ersten Trainingsverfahren zur Förderung von Leseflüssigkeit konzipiert. Lesedidaktisch wurde versucht diese Komponente in die Fördermaßnahmen zu integrieren. Unabhängig voneinander entwickelten CHOMSKY (1976), DAHL (1979) und SAMUELS (1979) die ersten Lautlese-Verfahren, bei denen Schüler durch direkte Übung ihre Dekodierfähigkeiten automatisieren, damit die Verstehensleistungen langfristig optimiert werden können. SCHREIBER (1980) differenzierte das Leseflüßigkeitskonzept dann weiter aus, indem er die Kohärenzbildungsprozesse auf Satz- und Textebene in den Mittelpunkt rückte. Er

erkannte, dass man durch sinnvolle Betonung den Satz besser segmentieren kann, was folglich das Textverständnis verbessert (vgl. Nix 2011, S. 58).

In den neuesten Forschungen wird immer wieder versucht den Stellenwert der Einzeldimensionen auf Wortebene (Dekodiergenauigkeit, Automatisierung) und auf Satz- bzw. lokaler Textebene (Lesegeschwindigkeit und phrasiertes Lesen) für die Lesekompetenz zu ermitteln.

Entsprechend definieren ROSEBROCK/NIX (2011) die Leseflüssigkeit als „die genaue, automatisierte, schnelle und sinnkonstituierende Fähigkeit zur leisen und lauten Textlektüre, die es dem Leser ermöglicht, die Bedeutung eines Textabschnittes mental zu konstruieren“ (Nix 2011, S. 61). Leseflüssigkeit ist kein statisches Produkt, es ist vielmehr ein dynamisches Phänomen. „Fluency is an adaptive, contextdependent process that can operate at a number of layers or levels.“ (TOPPING 2006, S. 106 zit. n. Nix 2011, S. 61). Damit ist gemeint, dass die Leseflüssigkeit variieren kann und im Laufe der Lesesozialisation nie abgeschlossen ist. Probleme bei der Leseflüssigkeit können auf verschiedenen Ebenen auftreten. Eine unflüssige Lektüre kann sich auf einzelne Teilbereiche beziehen: beispielsweise auf schwache Dekodierleistungen, mangelnde Automatisierung, auf eine geringe Lesegeschwindigkeit oder auf unpassende Betonungen beim Vorlesen. Außerdem sollte beachtet werden, dass zahlreiche externe Rahmenbedingungen eine Rolle spielen. Zum einen kommt es auf die Länge, den Schwierigkeitsgrad und die optische Aufbereitung des zu lesenden Textes an. Zum anderen spielen Faktoren auf der Subjektebene eine ausschlaggebende Rolle, wie zum Beispiel die Einstellung und die Zielsetzung der Person gegenüber dem Lesen. Ebenso zählt dazu die Fähigkeit, Lesestrategien richtig einzusetzen, als auch das Vorwissen und den Wortschatz zum entsprechenden Themengebiet zu aktivieren.

3.2 Dimensionen von Leseflüssigkeit

Leseflüssigkeit umfasst verschiedene Dimensionen. Diese sind eng miteinander verknüpft und bedingen sich gegenseitig. Die wichtigsten Komponenten sind die Lesegenauigkeit, der Automatisierungsgrad des Dekodierens auf der Wortebene, die Lesegeschwindigkeit und die prosodische Segmentierungsfähigkeit auf der Satzebene.

3.2.1 Genauigkeit des Dekodierens

Beim flüssigen Lesen auf Wortebene wird zwischen zwei Leistungen unterschieden: Dekodier- und Automatisierungsleistung. Zur Genauigkeit des Dekodierens gehört, dass der Leser in der Lage ist, die Wörter exakt zu dekodieren und sie zudem schnell erkennen zu können. In der deutschsprachigen Forschungsliteratur unterscheidet man zwischen den Prozessen des Rekodierens und des Dekodierens. Mit Rekodieren ist die rein artikulatorische Aussprache einer

Graphemfolge gemeint. „Dekodierstrategien werden beim Lesen eingesetzt, um den visuell identifizierten Graphemrepräsentationen beim Lesen eine Wortbedeutung im semantischen Lexikon zuzuweisen“ (Nix 2011, S. 67). Somit zielt das Dekodieren auf das Verstehen des Wortes hin. Die Wortbedeutungen im mentalen Lexikon werden abgerufen und aktiviert (vgl. ebd., S. 67).

Zur Erklärung dieses Prozessablaufes kann das Zwei-Wege-Modell (vgl. Kapitel 2.2.1) herangezogen werden. Dieser eben beschriebene Prozess des Zugreifens auf die Wortbedeutung wird in diesem Modell als der direkte-lexikalische Pfad zur Wortbedeutung bezeichnet. Der indirekte-phonologische Pfad zur Wortbedeutung erfolgt beim influenten Leser zunächst über den Klang eines Wortes. Die Dekodiergenauigkeit beschreibt auf beiden Zugangswegen die genaue Zuordnung einer Graphemfolge zu einer passenden Wortbedeutung im semantischen Lexikon. Diese Komponente gilt in der Fluency-Forschung als die Basiskompetenz, um alle weiteren Komponenten ausbilden zu können. Die Dekodierleistung setzt somit schon auf der Wortebene sprachliches Wissen in Bezug auf die Graphem-Phonem-Korrespondenzen voraus. Ebenso ist ein möglichst ausdifferenzierter Wortschatz die Voraussetzung um Dekodierungsleistungen auf dem direkten Zugangsweg erbringen zu können.

Durch eine solche exakte Auffassungsgabe machen geübte Leser weniger Fehler und können gemachte Fehler erkennen und eigenständig verbessern. Bei schwachen, influenten Lesern führt das unsichere Dekodieren häufig dazu, dass Wörter langsam erlesen werden müssen, mehrere Dechiffrierversuche benötigt werden und sie sich häufiger verlesen. Es können zudem Pausen entstehen, da der Abgleich der Klanggestalt mit dem semantischen Wortschatz noch größte Anstrengung abverlangt. Es kommt zu einem stockenden und unsicheren Lesefluss. Hinzu kommt, dass schwache Dekodierer Schwierigkeiten haben unmittelbar Lesefehler zu registrieren und zu korrigieren. So entstehen sinnentstellende Wörter, die die Bedeutung eines Satzes verändern können, wodurch wiederum die lokale Kohärenzbildung erschwert wird. Dies hat zur Folge, dass das Textverstehen durch eine mangelnde Dekodiergenauigkeit insgesamt eingeschränkt ist. Die Auswirkung des unflüssigen Lesens auf das Textverständnis konnte in zahlreichen Studien belegt werden (vgl. FUCHS et al. 2011, PERFETTI 1999). Auf die Ergebnisse der Forschungen wird jedoch im Zusammenhang dieser Arbeit nicht weiter eingegangen, da die Schwerpunkte des Förderkonzepts auf der Förderung der Leseflüssigkeit und der Lesemotivation liegen und nicht auf der Förderung des Textverständnisses. Trotzdem sollte beachtet werden, dass die Leseflüssigkeit eine unmittelbare Auswirkung auf das Textverständnis hat.

In Bezug auf die Dekodierungsgenauigkeit brachte der amerikanische Forscher RASINSKI den Begriff der kritischen Grenze hervor. Er misst diese an den insgesamt korrekt dekodierten Wörtern eines Textes. Unterschreitet ein Leser den Wert von 90 Prozent exakt gelesenen Wörtern eines Textes, so muss der Leser sich die Textzusammenhänge erraten, was zu Frustration

während des Lesens führen kann. Gut wird ein Text dann erst verstanden, wenn der Leser 95 Prozent der Wörter korrekt erlesen hat (vgl. ROSEBROCK/Nix 2011b, S. 16).

3.2.2 Automatisierung des Dekodierens

Was ist nun mit der Automatisierung des Dekodierens gemeint? Viele Leseanfänger und schwache Leser können zwar die einzelnen Wörter exakt dekodieren, können aber die richtig entzifferten und ausgesprochenen Wörter noch nicht sinnvoll miteinander in Beziehung setzen. Die Konzentration liegt in diesem Entwicklungsschritt noch auf dem Rekodieren. Durch die Dekodiergenauigkeit können Rückschlüsse auf die korrekte Zuordnung von Wörtern und ihren Wortbedeutungen gezogen werden. Es kann jedoch noch keine Aussage darüber gemacht werden, wie schnell diese Zuordnungen vollzogen werden können. Die Automatisierung ist die zweite Dimension des Leseflüssigkeitskonstrukts, welche Auskunft über die Schnelligkeit der Zuordnung gibt. Zu einer Automatisierung des Dekodierens kommt es, wenn ein guter Leser den Lesevorgang mühelos und unbewusst vollzieht und dabei nur selten ins Stocken gerät. Er kann unmittelbar nach der visuellen Wahrnehmung des Wortes diesem eine Bedeutung zuschreiben. Es findet ein „schnelle(n)[r] und mühelose(n)[r] Zugriff auf die Semantik des zu dekodierenden Wortes [statt], der sich ohne bewusste Aufmerksamkeitssteuerung selbstorganisiert vollzieht“ (Nix 2011, S. 76).

Bezugnehmend auf das Zwei-Wege-Modell der Worterkennung, beschreibt die Automatisierung der Dekodierung die Optimierung des direkten-lexikalischen Zugangswegs. Flüssige Leser wählen häufiger den direkten Weg über das semantische Lexikon, wobei disfluente Leser die Bedeutungszuordnung wesentlich häufiger über den indirekten, nicht-lexikalischen Zugangsweg vornehmen. Um zu einer Automatisierung des Dekodierens zu gelangen, ist es von Vorteil, wenn der Leser über einen ausreichenden Wortschatz und über Vorwissen zu dem gelesenen Thema verfügt. Sind diese Voraussetzungen gegeben, so bleiben dem Leser mehr kognitive Kapazitäten für hierarchiehöhere Verarbeitungsprozesse.

3.2.3 Lesegeschwindigkeit

Die Lesegeschwindigkeit ist die Komponente, die für Zuhörer am offensichtlichsten ist. Gerade beim lauten Vorlesen vor einer Gruppe wird zwischen guten und schlechten Lesern vor allem aufgrund der Lesegeschwindigkeit unterschieden. Eine hohe Dekodiergenauigkeit und eine automatisierte Worterkennung sind die Voraussetzungen, um eine angebrachte Lesegeschwindigkeit aufbringen zu können. Die bisherigen Prozessabläufe geschahen hauptsächlich auf der Wortebene. Die Lesegeschwindigkeit bildet die dritte Dimension des Leseflüssigkeitskonstrukts, mit deren Hilfe man die Leseflüssigkeit in Bezug auf die Satz- und Textebene auswer-

ten kann. Die Lesegeschwindigkeit hängt nun jedoch nicht nur von der Schnelligkeit des Lesens eines einzelnen Wortes, sondern vielmehr von der Lesegeschwindigkeit der einzelnen Sätze ab. Je besser die genaue Worterfassung und je höher der Automatisierungsgrad des Lesers ist, umso flüssiger kann gelesen werden. ROSEBROCK/NIX (2011) gehen davon aus, dass eine „Mindestgeschwindigkeit des Lesens“ (ebd., S. 18) für den Verstehensprozess wichtig sei. Das Lesetempo wird als „Gelesene Wörter pro Minute (WpM)“ (ebd., S. 18) gemessen. Es werden die Wörter des zu lesenden Textes gezählt und schließlich die Zeit gemessen, die benötigt wird, diese laut zu lesen. Beim leisen Lesen kann das Tempo auch gemessen werden, jedoch sollte hierbei eine Überprüfung des Textverständnisses erfolgen, damit man sich vergewissern kann, dass die Testperson den Text auch wirklich gelesen hat (vgl. Nix 2011, S. 84). Zu langsames Lesen kann dazu führen, dass die Informationsaufnahme so verzögert ist, dass die Informationen nicht mehr gemeinsam im Kurzzeitgedächtnis gespeichert werden können und es kann zu einer Einschränkung der „Selbstüberwachungsprozesse“ (ebd., S. 92) beim Lesen kommen. Zum Beispiel erkennt der Leser dann nicht mehr, ob das was er am Satzanfang gelesen hat, auch zum Satzende passt.

Die Lesegeschwindigkeit hängt allerdings nicht ausschließlich an der Dekodierungsgenauigkeit und dem Automatisierungsgrad ab, sondern wird durch viele Faktoren beeinflusst. Es kommt zum einen auf den Schwierigkeitsgrad des Textes an. Auch gute Leser können beim Lesen von neuen Texten, die von unvertrauten Themengebieten handeln, eine niedrigere Lesegeschwindigkeit aufweisen. Zum anderen spielen aber auch Faktoren wie der Lesezweck, das Interesse am Inhalt, das Lesen generell oder aber auch das Textformat eine Rolle (vgl. ebd., S. 94).

3.2.4 Segmentierungsfähigkeit und Betonung

Die vierte Dimension der Leseflüssigkeit bezieht sich auf das laute Lesen. Die angloamerikanische Fluency-Forschung bezeichnet diesen Aspekt auch als phrasiertes Lesen. Durch ein betontes und sinngestaltetes lautes Vorlesen werden innerhalb eines Satzes semantische und syntaktische zusammengehörende Sachverhalte miteinander verbunden. Durch falsche Betonung können unpassende Satzteile zusammengefasst werden, was das Verstehen des Gelesenen erschweren kann. „Eine gute Ausdrucksfähigkeit beim (Vor-)Lesen ist damit einerseits Voraussetzung, andererseits Folge von tieferen Verstehensprozessen: [...]“ (ROSEBROCK/NIX 2011b, S. 19). Über stimmliche Modulationen, Pausensetzung, die Betonung und eine Akzentuierung durch die Lautstärke der Stimme werden syntaktische Bezüge ausgedrückt. Die Modulation der Stimmhöhe ist wichtig für die Betonung der einzelnen Silben, aber auch für die Betonung einzelner Phrasen innerhalb von Sätzen. Beispielsweise werden beim Vorlesen Subjekt und Objekt stimmlich betont, was die Informationsentnahme aus einem Text für Leser und Zuhörer erleichtert.

Disfluente Leser lesen zudem eher über Satz- und Phrasengrenzen hinweg, wohingegen bessere Leser am Ende eines Satzes oder einer Satzphrase länger betonen und schließlich mit der Tonhöhe absinken. Die Pausengestaltung betrifft zum einen die Setzung von Pausen innerhalb von Wörtern und Sätzen, aber auch zwischen Sätzen. Es lässt sich beobachten, dass bei disfluenten Lesern die Pausen wesentlich länger sind als bei flüssigen Lesern und diese auch unpassend zwischen Wortgrenzen und Satzphrasen gemacht werden. Zudem ist ein Unterschied zwischen flüssigen und schwachen Lesern hinsichtlich der Variation der Stimmlautstärke zu beobachten. Flüssige Leser betonen weniger (etwa jedes vierte bis fünfte Wort) und lesen mit einer gleichmäßigen Lautstärke. Disfluente Leser betonen hingegen wesentlich häufiger (jedes zweite oder dritte Wort), wodurch ein unruhiges Betonungsmuster entsteht und folglich die Informationsentnahme erschwert ist (vgl. Nix 2011, S. 96f.).

Durch phrasiertes und prosodisches (Vor-) Lesen können folglich größere Zusammenhänge innerhalb der Sätze bzw. des Textes realisiert werden, was eine korrelative Zusammenwirkung von Leseflüssigkeit und Textverständnisleistung zur Folge hat. „Die prosodisch korrekte Wiedergabe des Gelesenen wird dabei als höchste Anforderungsstufe des flüssigen Lesens gesehen, die die Beherrschung der engeren Teilfertigkeiten auf der Wortebene voraussetzt“ (ebd., S. 95).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Leseflüssigkeit die exakte Dekodierung von Wörtern umfasst. Dazu gehört, dass der Leser in der Lage ist, Wörter genau und schnell zu erkennen und sich folglich weniger häufig zu verlesen. Verliert er sich dennoch, sollte er seine Fehler möglichst eigenständig bemerken und verbessern, damit die Sinnentnahme nicht erschwert wird. Dies allein führt jedoch noch nicht zu einem flüssigen Lesen. Um zu einer angemessenen und schnellen Lesegeschwindigkeit zu gelangen, muss sich beim Leser eine Automatisierung der Dekodierungsprozesse einstellen. Erst dann kann sich der Leseprozess mühelos und unbewusst vollziehen. Die Wörter können dann durch die schnelle visuelle Erfassung sofort mit Bedeutungen verknüpft werden. Dies führt schließlich dazu, dass der Leser während des Lesens sinngemäße Betonungen des Gelesenen vornehmen und somit zu einem ausdrucksstarken Vorlesen gelangen kann (vgl. ROSEBROCK/NIX 2011b, S. 15f.).

Aus den Komponenten der genauen Worterfassung und dem Automatisierungsgrad ergibt sich folglich die Leseflüssigkeit. „Erst ein ausreichender Grad an Leseflüssigkeit auf der Wort- und Satzebene setzt jene kognitiven Ressourcen frei, die für die höheren Verstehensprozesse beim Lesen benötigt werden“ (ROSEBROCK/NIX 2011b, S. 15). Folglich erschwert stockendes und fehlerhaftes Lesen in umgekehrter Weise das Textverständnis. Die Leseflüssigkeit bildet somit eine „Brücke zwischen dem Dekodieren und dem Leseverstehen“ (PIKULSKI 2006 zit. n. ROSEBROCK/NIX 2011b, S.15).

3.3 Bezug zum Didaktischen Modell der Lesekompetenz

Mit dem Blick auf den theoretischen Hintergrund der Leseflüssigkeit wird deutlich, dass mangelnde Leseflüssigkeit in der schulischen und außerschulischen Leseförderung mit passenden Fördermaßnahmen kompensiert werden sollte (vgl. Abbildung 4). Geschieht dies nicht, so werden technische Leseschwierigkeiten verfestigt und sind nur noch schwer auszugleichen. Betrachtet man den subjektiven Faktor dabei, so zeigt sich, dass leseschwache Schüler im Laufe ihrer Lesesozialisation häufig Frustrationserfahrungen beim Lesen machen müssen und diese wirken sich auf ihr Selbstkonzept aus. Zudem sind sie auch noch einer sozialen Stigmatisierung ausgesetzt, da Leseprozesse häufig in der sozialen Interaktion stattfinden. Bezüglich der Schule werden Lesedefizite in vielen Situationen deutlich und der Leser muss sich dabei immer wieder der Kritik der Klasse aussetzen. Um diese Situationen möglichst gut bewältigen zu können, entwickeln sich häufig Vermeidungsstrategien, mit denen die Schüler sich den Leseaufgaben in der Schule entziehen können (vgl. CRÄMER/FÜSSENICH/SCHUMANN 2004, S. 9).

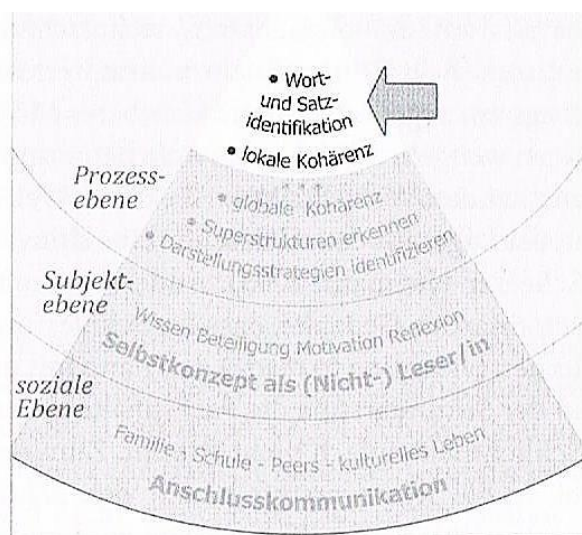


Abb. 4 Mehrebenenmodell des Lesens (Quelle: ROSEBROCK/NIX 2011a, S. 27)

Dass die Leseflüssigkeit die Brücke zwischen dem Dekodieren und dem Leseverstehen darstellt, kann in Bezug auf das Lesekompetenzmodell gezeigt werden. Kann der Leser genau, automatisch und angemessen schnell auf der Wort- und Satzebene dekodieren, können lokale und globale Textzusammenhänge erkannt werden. Hat ein Leser auf diesen hierarchieniedrigsten Dekodierungsprozessen Schwierigkeiten und verlangen diese von ihm zu viel Aufmerksamkeit und Anstrengung, so können längere Textabschnitte nicht bewältigt und verstanden werden. Bei flüssigen Lesern laufen die hierarchieniedrigen Dekodierungsprozesse automatisch ab und fordern kaum mentale Aufmerksamkeit mehr. Dies führt dazu, dass der Leser seine volle Aufmerksamkeit auf die Verstehensprozesse richten kann. Daraus kann man schluss-

folgern, dass die Förderung der Leseflüssigkeit dazu führen kann, das Textverstehen zu verbessern.

Zudem lassen sich Zusammenhänge zwischen der Subjektebene und der sozialen Ebene von Lesekompetenz erkennen. Kann ein Leser flüssig lesen, so fällt ihm diese Aktivität nicht so schwer und er ist folglich motivierter zu lesen. Verbindet er nun das Lesen mit positiven Erfahrungen, so wird er sich auch mit anderen über Gelesenes austauschen. Je leichter das Lesen fällt, umso mehr werden sich Lesemotivation und Lesefreude beim Leser einstellen (vgl. ROSE-BROCK/NIX 2011b, S. 16).

3.4 Verankerung der Leseflüssigkeit im Bildungsplan

„Die Lesefähigkeit ist die wichtigste Kompetenz für selbstständiges Lernen sowohl im Deutschunterricht als auch in den anderen schulischen Fächern“

(MKJSBW 2004, S. 44)

Damit wird die zentrale Aufgabe der Schule für die Förderung der Leseflüssigkeit gleich zu Beginn der Kompetenzen von Lesen/Umgang mit Texten erwähnt. Denn ohne eine kompetente Beherrschung der Lesefähigkeit ist das flüssige Lesen und somit der weitere schulische Bildungsweg erschwert. Der Erstleseunterricht sollte sich dabei an den „Erkenntnissen der Leseforschung“ (MKJSBW 2004, S. 44) orientieren und die „individuellen Unterschiede der Kinder hinsichtlich ihrer Leseerfahrung, ihres Vorwissens und Entwicklungsstandes“ (ebd., S. 44) berücksichtigen, um den Unterricht durch Differenzierung und Individualisierung auf die Schüler förderlich anzupassen (vgl. ebd., S. 42). Bezogen auf die Leseflüssigkeit bedeutet dies, dass die Lesefertigkeit der Schüler in der 3./4. Klasse nicht als gekonnt vorausgesetzt werden darf, sondern auf die leseschwachen Schüler besonders eingegangen werden sollte.

Um diese Schüler zu erkennen, gibt der Bildungsplan einen Hinweis auf die Entwicklungsstufen, mit Hilfe derer aufgezeigt werden kann, was der Schüler schon kann und wie er zum nächsten Schritt angeregt werden kann. Besonders die Fehler, die Schüler machen, können „Einblicke in den individuellen Lernstand, die Denk- und Arbeitsweisen des einzelnen Kindes geben und verweisen auf Anknüpfungsmöglichkeiten für weitere Lernfortschritte“ (ebd., S. 43). Diese Fehler, bzw. hier Lesefehler, können besonders beim lauten Lesen erkannt werden. Dadurch können genauere Aussagen über Lesefertigkeiten der Schüler gemacht und es kann an konkreten Lesetaktiken gearbeitet werden. Diese Lesetaktiken werden im Bildungsplan der Grundschule auch kurz erwähnt, denn „neben den grundlegenden Lesefertigkeiten sind auch weiterführende Lesestrategien auszubilden.“ (ebd., S. 45) Weiter wird dieser Punkt nicht ausgeführt. Der Förderung des Leseverstehens wird ein besonderer Wert beigemessen (vgl. ebd., S. 45). Dass das Leseverstehen jedoch nur möglich ist, wenn die Lesefertigkeit gefestigt ist, wird nicht erwähnt. Die Wichtigkeit des Übens von Lesen für die Leseflüssigkeit wird nicht kon-

kret genannt. Durch die Hervorhebung der Lesekultur, der regelmäßigen Vorlese- und Lesezeiten und der Buchpräsentationen wird dieses aber implizit erwähnt und hervorgehoben.

Im Bildungsplan der Schule für Sprachbehinderte wird die Leseflüssigkeit auch nicht explizit genannt. Auf die Leseflüssigkeit lässt sich nur folgende Aussage beziehen: „Die Schülerinnen und Schüler nehmen Sprachrhythmus und Betonungsmuster wahr und reproduzieren sie.“ (MKJSBW 2012, S. 14). Dieser Aspekt findet sich auf der vierten Dimension der Leseflüssigkeit ‚Segmentierungsfähigkeit und Betonung‘ wieder. Noch auf die Genauigkeit und die Automatisierung des Dekodierens wird eingegangen, noch auf die Lesegeschwindigkeit.

4 Lesemotivation

Durch die Ergebnisse der PISA-Studie im Jahr 2001 wurde vor allem die Notwendigkeit darin gesehen, die kognitiven und metakognitiven Lesestrategien zu fördern. Erst im Laufe der Zeit wurde der Blick auch auf die Lesemotivation gelenkt. Die Ergebnisse der PISA-Studie 2000 zeigen, dass 42 Prozent der 15-jährigen in Deutschland überhaupt nicht zum Vergnügen lesen (ARTELT u.a. 2002, zit. n. SCHIEFELE u.a. 2004, S. 101). Dies geht mit einer erheblich negativen Einstellung zum Lesen einher. 31 Prozent der 15-jährigen stimmen der Aussage zu, dass für sie Lesen Zeitverschwendung ist. Für viele Kinder und Jugendliche ist Lesen damit eine Tätigkeit, der sie nicht gerne und erst recht nicht mit Vergnügen nachgehen.

SCHULZ (2012) berichtet von der finnischen PISA-Forscherin LINNAKYLÄ, die herausgefunden hat, dass „die Korrelation zwischen Leseleistungen und Lese-Engagement in den meisten PISA-Teilnehmerländern größer war als die zwischen Leseleistungen und sozioökonomischem Status der getesteten Jugendlichen“ (LINNAKYLÄ 2008, zit. n. SCHULZ 2012, S. 11). Gemessen wurde das Lese-Engagement an der Haltung zum Lesen, der Lesehäufigkeit und der Vielfalt des Lesematerials (vgl. ebd., S. 11). Mit dieser Vermutung als Basis sollten die Diskussionen, wie jetzt wieder nach der Veröffentlichung der Ergebnisse von PISA 2012, ihre Aufmerksamkeit nicht nur auf die ungleiche Verteilung von Bildungschancen in Deutschland aufgrund eines Migrationshintergrundes fokussieren. Auch der Aspekt der Lesemotivation und die Auswirkung auf die Lesekompetenz darf nicht aus den Augen verloren werden.

Die Steigerung der Lesekompetenz hat eine hohe bildungspolitische Priorität und deshalb sollte man sich fragen wie, aufbauend auf den dargebotenen theoretischen Grundlagen, die Lesekompetenz möglichst aller Kinder und Jugendlichen verbessert werden kann. Welche Rolle spielt dabei die Lesemotivation und welche Sozialisationsinstanzen spielen dabei eine Rolle? Diesen Fragen wird im Folgenden auf zwei Wegen nachgegangen. Nach einer terminologischen Bestimmung von Lesemotivation wird ein systematischer Zusammenhang von Lesemotivation, Leseverhalten und Lesekompetenz hergestellt. Für die Erläuterung dessen wird das Erwartungs-Wert-Modell der Lesemotivation von MÖLLER/SCHIEFELE (2004) herangezogen. Im Anschluss wird der Frage nachgegangen, welche Sozialisationsinstanzen Einfluss auf die Lesemotivation haben und unterstützt werden sollten, damit ein systematischer Aufbau von Lesemotivation und Lesekompetenz in der Kindheit erfolgen kann. Hierbei wird Bezug auf die Erkenntnisse aus der lesebiographischen Forschung genommen und geschlechterspezifische Unterschiede in der Lesesozialisation thematisiert.

4.1 Was ist Lesemotivation?

Es erfolgt nun eine Hinführung zu dem Begriff der Lesemotivation über die terminologische Bestimmung des Begriffs ‚Motivation‘. Der Begriff der Motivation ist in unserer Alltagssprache fest verankert. Wir sprechen häufig davon, dass die Schüler motiviert waren im Unterricht mitzuarbeiten oder dass Studenten sich motiviert in die Vorlesung eingebracht haben. Doch was bedeutet es ‚motiviert‘ zu sein? ‚Motivation‘ ist abgeleitet aus dem lateinischen Wort ‚movere‘, das so viel wie ‚bewegen‘ heißt (vgl. HARTINGER/FÖLLING-ALBERS 2002, S. 16). Die Motivation ist demnach etwas Dynamisches und nichts Statisches, vielmehr ist sie ein aktiver Prozess im Menschen. Diese so verstandene Motivation beinhaltet, dass die motiviert handelnde Person ein Ziel vor Augen hat, das sie erreichen will, sich bemüht oder anstrengt dieses zu erreichen und sich auf diese Aufgabe konzentriert (vgl. RHEINBERG 2000, S. 14, zit. n. HARTINGER/FÖLLING-ALBERS 2002, S. 16). „Motivation bezieht sich (im alltäglichen und im wissenschaftlichen Gebrauch) immer auf das Ergebnis des (motivierten) Handelns“ (ebd., S. 16). Die Motivation selbst ist nicht direkt äußerlich wahrnehmbar, sondern nur das Verhalten oder das Ergebnis des Verhaltens. Wenn die Motivation jedoch nicht direkt wahrnehmbar ist, wie lässt sich dann in der Schule Motivation überhaupt fördern? Woher weiß die Lehrperson, ob ein Schüler motiviert ist oder nicht? Und was bedeutet nun spezifisch Lesemotivation?

Die Lesemotivation ist ein vielschichtiges und komplexes psychologisches Konstrukt. „Die aktuelle Lesemotivation einer Person bezeichnet das Ausmaß des Wunsches oder der Absicht, in einer bestimmten Situation einen spezifischen Text zu lesen“ (SCHIEFELE 1996, zit. n. SCHIEFELE u.a. 2004, S. 102). Sie kann verschiedenartig systematisiert werden: Nach dem Zweck (Unterhaltung, Information), bezogen auf die Textart, auf den Kontext (Freizeit, Schule), auf die Zeit, in der gelesen wird (situativ, habituell), und nach verschiedenen Anreizen des Lesens (intrinsisch, extrinsisch). Diese Leseabsichten können verschiedene Gründe haben, die im folgenden Unterkapitel erläutert werden.

4.2 Arten der Lesemotivation

MÖLLER/SCHIEFELE (2004) differenzieren den Begriff der Lesemotivation zunächst in *intrinsische* und *extrinsische*, also in eigene und fremdinduzierte Motivation, einen Text zu lesen. Man bezeichnet ganz allgemein eine Person als intrinsisch motiviert, wenn sie „ihre Handlung um der Sache selbst willen und nicht aufgrund äußerer Anreize, wie z.B. Belohnung, Furcht vor Strafen, durchführt“ (HARTINGER/FÖLLING-ALBERS 2002, S. 36). Sie lernen oder handeln aus Neugier und Interesse und bemühen sich unabhängig vom Vergleich mit anderen, ihre Kompetenzen zu erweitern und die anstehenden Aufgaben zu bewältigen (vgl. ebd., S. 37). Fremdinduzierte Motivation, die aufgrund von äußeren Anreizen stattfindet, ist beispielsweise die durch Notendruck erzeugte Motivation. Weiterhin differenzieren sie die intrinsische Motivation in eine

gegenstandsbezogene und tätigkeitsbezogene Motivation. Die gegenstandsbezogene Motivation ist auf das Lesen eines spezifischen Textes ausgerichtet und die tätigkeitsbezogene Motivation ist eine Handlung, deren Motivierung aus der Tätigkeit entsteht, also direkt auf den Leseakt als solchen. Dies beschreibt das Verhalten, generell Freude am Lesen von Texten zu empfinden. Des Weiteren wird zwischen der aktuellen und der habituellen Lesemotivation unterschieden, wobei sich erstere auf einen einzelnen Leseakt bezieht. Die habituelle Lesemotivation ist eine in der Persönlichkeit verankerte Lesemotivation, die sich aus vielen einzelnen Leseerfahrungen entwickelt hat.

Folglich kann man sagen, dass man zu einem engagierten, motivierten Leser wird, wenn die Lesemotivation intrinsisch, tätigkeitsbezogen und habituell ist (vgl. SCHULZ 2012, S. 12).

Das Erwartungs-Wert-Modell der Lesemotivation von MÖLLER/SCHIEFELE wird nun herangezogen, um die Faktoren aufzuzeigen, die beim Aufbau der Lesemotivation beteiligt sind. Das Modell setzt sich aus sieben Komponenten zusammen, die „sequenziell voneinander abhängen, aber auch rekursiv wirken“ (SCHULZ 2012, S. 11). In dieser Arbeit wird auf die Darstellung des gesamten Modells verzichtet und nur die motivationale Grundüberzeugung und die lesebezogene Wert- und Erwartungskognitionen beschrieben und zentrale Zusammenhänge werden erörtert.

MÖLLER/SCHIEFELE (2004) legen dabei zwei wesentliche Einflussfaktoren auf die Lesemotivation fest: die Wertkomponente („Will ich den Text gerne lesen und warum?“) und die Erwartungskomponente („Werde ich den Text verstehen können?“) (vgl. MÖLLER/SCHIEFELE 2004, S. 105).

Die motivationale Überzeugung hängt nach MÖLLER/SCHIEFELE von vier Komponenten ab: das individuelle Interesse, die Zielorientierung, das lesebezogene Selbstkonzept und die lesebezogene Selbstwirksamkeit. Inhaltliche Interessen und Zielorientierung sind eng mit der Wertkomponente verbunden und das lesebezogene Selbstkonzept und Selbstwirksamkeit sind zentrale Bedingungen für die Erwartungskomponente (vgl. ebd., S. 105).

4.2.1 Die Wertkomponente

„Will ich den Text gern lesen und warum?“

Die Wertkomponente beschreibt den Wert, der dem Lesen von einer Person beigemessen wird. Der Wert lässt sich in vier Komponenten unterteilen: Gefühle, Wichtigkeit, Nützlichkeit und Kosten. Mit Gefühlen sind emotionale Zustände gemeint, die der Leser beim Lesen empfindet, wie beispielsweise Vergnügen oder Interesse. Dies entspricht den oben beschriebenen tätigkeits- und gegenstandsspezifischen Anreizen. Mit der subjektiven Wichtigkeit ist gemeint, dass der Leser einen Text verstehen möchte, weil er für ihn persönlich von Bedeutung ist. Die Relevanz des Gelesenen für zukünftige Ziele, wird mit dem Begriff der Nützlichkeit umfasst. Dies

meint nicht die intrinsische Motivation, sondern das Lesen aus extrinsischen Gründen. Hierbei steht nicht die Tätigkeit als solche im Mittelpunkt, sondern nur das Erreichen des Ziels. Aber auch das Abwägen des Aufwands des Leseaktes im Vergleich mit anderen Verhaltensalternativen spielt bei der Wertkomponente eine Rolle und wird mit dem Begriff ‚Kosten‘ bezeichnet. Dabei wägt der Leser ab, ob ihm die beanspruchte Zeit zum Lesen im Vergleich zu anderen Tätigkeiten wichtig genug ist, um sie den anderen vorzuziehen. Bei der Kosten-Komponente spielt es zudem eine Rolle inwieweit ein Erfolg der Anstrengung vorherzusehen ist. Dabei wird auch die Konsequenz eines möglichen Misserfolgs in Betracht gezogen. Ist der mögliche Misserfolg wahrscheinlicher als das positive Erreichen des Ziels, so sinkt der Wert der dem Lesen beigemessen wird. Schwache Leser sollten bei der Förderung deshalb in Bezug auf einen möglichen Erfolg des Lesens gestärkt werden (vgl. SCHIEFELE u.a. 2004, S. 116).

Um zu der Überzeugung zu gelangen: „Ich *will* lesen!“ spielen verschiedene Bedingungsfaktoren der sozialen Umwelt des Schülers eine Rolle. Zum einen das Leseverhalten wichtiger Bezugspersonen, beispielsweise der Eltern, Geschwister oder Peer group oder das kulturelle Milieu. Aber ebenso wichtig ist die Erwartung und die Einstellung von Eltern und Lehrkräften und die Erwartung und Haltung des Lesenden selbst, die auf das Kind einwirkt (siehe soziale Ebene des Didaktischen Modells der Lesekompetenz, vgl. Kapitel 2.2.3). Diese Erfahrungen werden von den Heranwachsenden wahrgenommen und daraus entwickeln sich individuelle Interessen und schließlich der Wert, der dem Lesen als Freizeitverhalten und in der Schule zugeschrieben wird (vgl. SCHULZ 2012, S.12).

Das individuelle Interesse

Das Interesse an einem Thema eines Textes entsteht aus gefühlsbezogenen und wertbezogenen Überzeugungen. Ist ein hohes Interesse an einem Thema vorhanden, so geht die Beschäftigung damit mit einem positiven Gefühl einher und es ist mit einer persönlichen Bedeutsamkeit verbunden. An diesem individuellen Interesse an einem Gegenstandsbereich kann man bei der Leseförderung ansetzen, um so die Freude am Lesen zu steigern. Es gibt jedoch auch das Interesse, das durch spezifische Aspekte eines Textes geweckt wird. Dieses wird als situationales Interesse dem individuellen, stabilen Interesse gegenübergestellt. So kann in der schulischen Leseförderung nicht nur an dem individuellen Interesse angesetzt werden, sondern auch an dem situationalen Interesse. Durch Texte, die beispielsweise durch einen Neuigkeitswert den Leser überzeugen und eine Art Spannung oder Vorfreude beim Leser wecken, kann der Leser Lesemotivation erlangen oder das situationale Interesse kann sogar zu einem individuellen Interesse werden (vgl. SCHIEFELE u.a 2004, S. 108f.).

Zielorientierung

Es kann zum einen eine Leistungs- und zum anderen eine Lernzielorientierung erfolgen. Findet eine Lernzielorientierung statt, so ist der Wunsch oder die Absicht vorhanden, die eigene Kompetenz zu steigern. Solche Personen sehen Misserfolge eher als Herausforderung und vermeiden Lern- und Leistungssituationen nicht. Die Leistungszielorientierung zeigt sich dadurch, dass eine Person seine Fähigkeiten demonstrieren oder niedrige Fähigkeiten verbergen will. Führen Misserfolge zu einem vermeidenden Verhalten, kann dies zu einem niedrigen Fähigkeitskonzept führen, was wiederum zur Folge hat, dass es zu einem hilflosen Verhalten in schwierigen Leistungssituationen kommt. Lernzielorientierung wird beispielsweise in prozess- und aufgabenbezogenen Unterrichtssituationen hervorgerufen, bei denen man gemeinsam einen Unterrichtsinhalt kooperativ erarbeitet. „Die Lernzielorientierung weist eine große Nähe zur intrinsischen Motivation auf“ (SCHIEFELE u.a. 2004, S. 110), es kann jedoch auch aus extrinsischen Gründen zu einer Lernzielorientierung kommen.

Die Auswirkungen der unterschiedlichen Zielorientierungen auf das Leseverhalten wurden von SCHUCK/RICE (1989) untersucht. Sie haben herausgefunden, dass die Gruppe mit der Lernzielorientierung besser abschnitt, als die mit der Leistungszielorientierung. Am erfolgreichsten waren die Schülergruppen im Lesen, denen eine Lernzielorientierung vermittelt wurde und die gleichzeitig Rückmeldung zu ihren Lernfortschritten erhielt. Folglich ist wieder gezeigt, dass die positive Rückmeldung, die Attribution von Leseerfahrung, eine wichtige Rolle in der Lesesozialisation und besonders im Aufbau der Lesemotivation spielt (vgl. SCHIEFELE u.a. 2004, S. 111). Die motivationale Grundhaltung einer Person hat Auswirkungen auf die aktuelle und überdauernde Lesemotivation. Daraus resultiert zum einen der Umfang der Leseaktivität, zum anderen auch die Intensität. Daraus lassen sich die Vermutungen ableiten, dass lernzielorientierte Schüler Leseaktivitäten in höherem Maße wertschätzen, da sie ihr Kompetenzniveau verbessern möchten. Bei leistungszielorientierten Schülern hingegen, kann eine Wertschätzung gegenüber der Leseaktivität nur in Zusammenhang damit hervorgebracht werden, dass sie sich als fähig erleben, die Aufgabe zu bewältigen (vgl. SCHULZ 2012, S. 12).

4.2.2 Die Erwartungskomponente

„Werde ich den Text verstehen können?“

Die Erwartungskomponente beschreibt die Einschätzung des Lesers über das eigene Können. Um vom „Ich *will* lesen“ zum „Ich *kann* (nicht) lesen“ zu gelangen, hängt es zunächst davon ab, wie gut die Verstehensanforderungen eines Textes bewältigt werden können. Bei der Erfolgserwartung lassen sich zwei Komponenten unterscheiden: zum einen die Ergebniserwartung und zum anderen die Selbstwirksamkeitserwartung. Wird ein positives Ergebnis erwartet, so steigen die Motivation, die Anstrengungsbereitschaft und die Ausdauer bei der Bewältigung

dieser Aufgabe. „Führen geringe Erwartungen zu geringem Engagement, resultieren Misserfolge bei der Aufgabenbearbeitung, die die niedrigen Erwartungen stabilisieren oder sogar weiter verringern“ (SCHIEFELE u.a. 2004, S. 117). Große Auswirkung auf die lesebezogene Selbstwirksamkeitserwartung bzw. das Selbstkonzept hat hierbei die Rückmeldung, die der Leser über sein Umfeld bezogen auf die Leseleistung bekommt (vgl. SCHULZ 2012, S. 13).

Selbstkonzept

Das Selbstkonzept ist eine Fähigkeitseinschätzung einer Person, das sich aufgrund von Kompetenzerfahrungen entwickelt. Aus dem Selbstkonzept heraus entstehen bestimmte leistungsthematische Verhaltensweisen. Das lesebezogene Selbstkonzept ist eine zentrale motivationale Komponente und beeinflusst sowohl die Erwartungs- als auch die Wertkomponente (vgl. SCHIEFELE u.a. S. 112). Das Selbstkonzept wird zum einen von dem Vergleich der eigenen Leistung mit den Leistungen der Klassenkameraden beeinflusst, zum anderen aber auch durch die Rückmeldungen, die der Leser zu seiner Lesekompetenz erhält. Negative Rückmeldungen wirken sich auf das Selbstkonzept in erheblichem Maße aus.

Selbstwirksamkeit

Mit der Selbstwirksamkeitserwartung ist gemeint, dass eine Person eine bestimmte Annahme bezüglich des Abschneidens der bevorstehenden Aufgabe hat. Die Selbstwirksamkeitserwartung beschreibt die Einschätzung der Person, ein bestimmtes Verhalten auch tatsächlich ausführen zu können. Die Selbstwirksamkeit entsteht durch wiederholte Erfahrungen in einem Kompetenzbereich. Macht ein Leser immerzu positive Erfahrungen im Lesen, so kommt es zu überdauernden Erwartungsüberzeugungen, dass das Lesen zu dem gewünschten Ziel führt.

Diese Wert- und die Erwartungskomponenten sind eng miteinander verstrickt. Kommt es nun bei einem Leser zu dem lesebezogenem Selbstkonzept „Ich kann nicht lesen“, so wird das Lesen in der Regel vermieden und dem Lesen wird ein negativer Wert beigemessen, was die intrinsische Motivation des „Ich will lesen“ hemmt. Günstig auf die Lesekompetenz und das Leseverhalten wirken sämtliche Formen der habituellen, intrinsischen Lesemotivation und die lesebezogene Selbstwirksamkeit. Die extrinsische Motivation, die den Leser in ihrer autonomen Selbstwirksamkeit unterstützt, kann sich positiv auswirken. Motivationsformen, in denen die Heranwachsenden wenig Autonomie, dafür aber Überforderung erleben, entwickeln Vermeidungstendenzen, was sich wiederum negativ auf die Lesemotivation auswirken kann (ebd., S. 115).

4.3 Erkenntnisse der Forschung bezüglich der Lesemotivation

Es stellt sich nun die Frage, ob die individuellen Voraussetzungen der Schüler bezüglich der Lesemotivation mit den sozialen Lebens- und Lernbedingungen zusammenhängen. Würden sich durch die Verbesserung der sozialen Voraussetzungen des Kompetenzerwerbs ebenfalls die Lesemotivation und damit die Lesekompetenz verbessern? Und wie unterscheidet sich die Lesemotivation je nach individueller Lebens- und Lernbedingung?

In dem nächsten Teilkapitel soll deshalb der Frage nachgegangen werden, welche schulischen und außerschulischen Faktoren zum Erwerb von Lesekompetenz und vor allem zur Ausbildung der Lesemotivation beitragen. An welchen Ursachen könnte es liegen, dass 42 Prozent der 15-jährigen in Deutschland überhaupt nicht zum Vergnügen lesen (vgl. ARTELT u.a. 2002, zit. n. SCHIEFELE u.a. 2004, S. 101)?

Die Lesesozialisationsforschung hat vier wesentliche Einflussbereiche feststellen können, die die Lesesozialisation von Kindern beeinflussen. Dazu zählen das Leseklima in der Familie, der Einfluss der Schule, die Medialisierung der Kindheit im Allgemeinen und der Einfluss der Peer-group. Bei den folgenden Ausführungen werde ich mich auf die Aspekte der Sozialisationsinstanzen ‚Familie‘ und ‚Schule‘ beziehen, da die Einflüsse der Medialisierung und die Peer-group im Zusammenhang dieser Arbeit eine untergeordnete Rolle spielen. Zu den Einflussfaktoren nehme ich zusätzlich den Aspekt der geschlechterspezifischen Unterschiede hinzu, um diesen in Bezug auf die Lesemotivation zu untersuchen.

4.3.1 Einfluss der Familie

Schon lange vor der Veröffentlichung der PISA-Ergebnisse 2001 haben sich zahlreiche Forscher damit beschäftigt, welche Faktoren dazu beitragen, ob ein Kind zum Leser wird oder nicht. Es wurde schnell deutlich, dass bei der Lesesozialisation die Familie eine entscheidende Rolle spielt (vgl. Kap. 2.2). Es zeigt sich aber, dass viele Eltern noch der Meinung sind, dass erst der Schuleintritt und der Erwerb der Lesefähigkeit den Anfang der Lesesozialisation darstellen. Im Anschluss an die Debatte nach den PISA-Ergebnissen hat sich gezeigt, dass die Schuld an den schlechten Ergebnissen zum Großteil in der schulischen Leseförderung gesehen wird. Es heißt, den Lehrern „gelänge es nicht, die Schüler für das Lesen zu begeistern“ (SCHÖNBAß 2008, S. 26). Zahlreiche Studien belegen jedoch, dass der Grundstein der individuellen Lesebiographie in der frühen Kindheit gelegt wird. Die Lesebiographie der Kinder beginnt schon vor Schuleintritt und in Bezug auf die Lesemotivation sollte deshalb auch ein Augenmerk auf die Sozialisationsinstanz Familie gelegt werden. Bezogen auf die Lesemotivation bietet die Forschung nur bedingt Hinweise. Man kann jedoch einige korrelative Zusammenhänge erkennen, die im Folgenden beleuchtet werden.

Die Erfahrungen, die die Kinder im Elternhaus mit Schriftlichkeit und Literalität machen, prägen die Leseentwicklung der Kinder nachhaltig. „Die Wurzeln der Lesefreude liegen [...] in der Familie, im Elternhaus“ (ebd., S. 26). Die erste Weichenstellung wird in der Familie beim Vorlesen oder gemeinsamen Betrachten von Bilderbüchern gelegt. Diese gemeinsame Interaktion ist der erste Zugang des Kindes zur Schrift, zur Literatur und somit zum Lesen und zur Lesefreude. PLATH/RICHTER (2010) haben in ihrer empirischen Untersuchung eine interessante Beobachtung gemacht. Sie befragten Kinder, ob ihnen ihre Eltern oder ältere Geschwister früher Geschichten vorgelesen haben und ob diese das heute noch tun. Vergleicht man die Antworten von 2001 zu denen im Jahr 2009, so zeigt sich eine deutliche Zunahme des häuslichen Vorlesens. Im Jahr 2001 haben noch 65 Prozent der befragten Kinder bestätigt, dass die Eltern oder ältere Geschwister gar *nicht* mehr zu Hause vorlesen. Überraschenderweise sind es im Jahr 2009 nur noch 45 Prozent, die diese Antwort äußern. Eine mögliche Erklärung für diese positive Entwicklung der Vorlesehäufigkeit in den Familien könnte man in den öffentlichen Diskussionen über die Bedeutsamkeit des Lesens und Vorlesens in der Familie nach der Veröffentlichung der PISA-Daten zurückführen (vgl. PLATH/RICHTER 2010, S. 38).

Eltern sollten sich bewusst werden, dass sie durch ihr eigenes Leseverhalten ihre Kinder in ihrer Lesesozialisation viel stärker beeinflussen als die Schule. Die Vorbildwirkung der Eltern ist ein wesentlicher Faktor. Kinder beobachten ihre Eltern in ihren Verhaltensweisen und orientieren sich an deren Werten. Bezogen auf das Leseverhalten zeigt sich, dass wenn Kinder ihre Eltern häufig und mit Freude lesen sehen, dies dazu führt, dass sie Lesen mit einer positiven Tätigkeit verbinden und folglich diese Tätigkeit auch beherrschen möchten. Diese Vorbildwirkung beschränkt sich jedoch nicht nur auf die Eltern, sondern bezieht sich auch auf andere Familienmitglieder, wie beispielsweise die Geschwister oder die Großeltern. Der erste Schritt der Lesesozialisation ist der, dass der Besitz von Büchern und das Lesen selbstverständlich sind und das Lesen zu einer alltäglichen Tätigkeit wird wie das Kochen, das Essen oder das Zähneputzen. Der Forscher BELLHEIM (2008) betreibt seine Forschungen im Bereich der Kinderpsychologie und beschreibt dies folgendermaßen:

„Wir müssen das Lesen zu etwas machen, wofür das Kind sich lebhaft interessiert [...] das Kind reagiert darauf, daß seine Eltern emotional vom Gelesenen beeindruckt sind. Weil es die Eltern zu faszinieren scheint, fühlt sich auch das Kind dazu hingezogen. Es möchte an ihrem Geheimwissen Anteil haben“ (ebd. ZIT. N. SCHÖNBAß 2008, S. 27).

Sind die Eltern der Kinder begeisterte Leser, so haben sie zwei wesentliche Vorteile: zum einen „eine umgelenkte, also passive Beeinflussung aufgrund der Vorbildwirkung der Eltern und zugleich eigentlich immer auch eine bewusste, also aktive Förderung und Hinführung zum Lesen.“ (SCHÖNBAß 2008, S. 26f.). Dabei ist es jedoch von besonderer Bedeutung, dass die Freude am Lesen wirklich echt ist. Ein nur vorgetäushtes Interesse würde diese positive Wirkung nicht entfalten und wäre kontraproduktiv (vgl. ebd., S. 28). Dies ist die passive Beeinflus-

sung durch das Lesevorbild in der Familie und ist die erste Form der Leseförderung in der Familie. Die zweite Form ist die aktive, bewusste Hinführung des Kindes zum Buch. Die meisten Eltern erachten es heutzutage als wichtig, ihrem Kind das Lesen näher zu bringen, da sie wissen, dass eine gute Lesekompetenz die Zukunftschancen ihres Kindes verbessert. Wenn sie dabei jedoch an die Vernunft ihres Kindes appellieren und das Lesen in Bezug auf ihre Zukunft als bedeutungsvoll erklären, hat dies eher eine kontraproduktive Auswirkung auf die Lesefreude. So wird der Prozess des Lesens nur von seiner instrumentellen Seite gesehen, als Mittel zum Zweck. Lesen sollte nicht zum Zweck der guten Schulleistungen gesehen werden, denn durch eine solche Sichtweise ist es nur schwer möglich, das Lesen auch als Hobby zu praktizieren und als Quelle von Lust und Vergnügen zu sehen. Dies hebt auch die ‚Stiftung Lesen‘ mit ihrem Motto ‚Verführung zum Lesen‘ hervor: Die Ermahnung zum Lesen ist der falsche Weg zur Entwicklung der Lesemotivation, es sollte lieber die Faszination von Büchern vermittelt werden, damit die Kinder intrinsisch motiviert werden.

Damit die bewusste Leseförderung erfolgreich ist, muss die Vorbildwirkung der Eltern gewissermaßen als Voraussetzung gegeben sein. Für Kinder aus buchfernen Familien ist es demnach schwieriger, ein Interesse und somit eine Lesefreude zu entwickeln als für Kinder aus buchnahen Familien.

Die Studie „Leseklima in der Familie“ (von HURRELMANN et. al. 1993) hat die Wirkung der Familie auf das Leseverhalten untersucht. Teilgenommen haben an der Studie insgesamt 200 Familien mit neun- bis elfjährigen Kindern im Jahr 1991. Die Auswertungen erfolgten quantitativ und qualitativ. Obwohl die Studie aus den 90er Jahren stammt, sind die Ergebnisse trotzdem noch ergiebig und erwähnenswert. Der Schwerpunkt der Studie lag auf der Untersuchung des Leseklimas in der Familie und wie dieses sich statistisch auf das Leseverhalten der Kinder auswirkt. HURRELMANN hat das Leseverhalten in fünf Dimensionen unterteilt: Die Lesefreude, die Lesefrequenz (Lesehäufigkeit), die Lesedauer, die Leseerfahrung und die Lesehemmung. Zudem werden sieben, unabhängige Prädiktoren gesetzt, welche das Leseverhalten des Kindes beeinflussen. Hierunter zählt das Familienklima, das sich aus der sozialen Einbindung des Lesens, des Leseverhaltens der Eltern und den Gesprächen und der frühen Leseförderung zusammensetzt. Weiterhin werden die Variablen der schulischen Leseförderung und des Geschlechts mit hinzugenommen. Welchen Erklärungswert die unterschiedlichen Bedingungen für das Leseverhalten der Kinder haben, stellt HURRELMANN in einer Tabelle (vgl. Abbildung 4) dar.

Prädiktorvariable	Dimension des Leseverhaltens (abhängige Variable)									
	Lese Freude (26 % Varianzaufklärung (=VA))		Lese Frequenz (ca. 25 % VA)		Lese Dauer (ca. 25 % VA)		Lese Erfahrung (ca. 30 % VA)		Lese Hemmung (ca. 13 % VA)	
Soziale Einbindung des Lesens	30,9		47,6		30,1		20,0		36,0	2
Leseverhalten der Eltern	16,1		16,5		40,5		–		–	
Gespräche und frühe Leseförderung	14,9		10,5		29,4		14,3		38,4	1
Familienklima	–		–		–		–		–	
Nutzung elektronischer Medien	11,9		10,9		–		–		–	
Schulische Leseförderung	16,2		–		–		65,7		–	
Geschlecht des Kindes	10,0		14,5		–		–		25,6	3
Summe	100,0		100,0		100,0		100,0		100,0	

Abb. 5 Erklärungswert unterschiedlicher Bedingungen für das Leseverhalten der Kinder in % (Quelle: HURRELMANN et al. 1993, S. 231, entnommen aus: GARBE/PHILIPP/OHLSSEN 2009, S. 90)

Die Ergebnisse zeigen sehr deutlich, dass der wichtigste Faktor bei der Lesefreude die soziale Einbindung des Lesens ist. Damit lassen sich 31 Prozent der Lesefreude erklären. Bezogen auf das Didaktische Modell der Lesekompetenz würde dies der Dimension der Anschlusskommunikation entsprechen. Das Leseverhalten der Eltern und die Gespräche bzw. frühe Leseförderung haben einen Einfluss von 16 Prozent bzw. 15 Prozent auf die Lesefreude. Dies betrifft die soziale Ebene und auf dieser die Sozialisationsinstanz ‚Familie‘. Betrachtet man nun die Lesehemmung, kann man feststellen, dass diese sich aus drei wesentlichen Faktoren zusammensetzt. „38,4 Prozent der Unterschiede lassen sich durch den Faktor ‚Gespräche‘ und frühe Leseförderung aufklären [...]“ (GARBE/PHILIPP/OHLSSEN 2009, S. 90). Der wichtigste Einflussfaktor, welcher die Kinder vom Lesen abhält, ist demnach die fehlenden Gespräche über das Gelesene. Unter die frühe Leseförderung fallen auch die Literacy-Erfahrungen im frühen Kindesalter. Wenn diese Erfahrung fehlt, dann kann dies folglich die Lesemotivation hemmen. Etwas geringer, mit 36 Prozent, wirkt sich der Einflussfaktor der sozialen Einbindung des Lesens aus. Dieses Ergebnis unterstreicht die Wichtigkeit der Einbindung des Lesens in den Alltag des Kindes. Lesen sollte demnach nicht nur in der Schule stattfinden, sondern im Alltag des Kindes präsent sein, um eine Lesehemmung zu vermeiden. Der dritte Faktor, mit 25,6 Prozent, ist durch das Geschlecht beeinflusst (vgl. Kapitel 4.3.3) (vgl. ebd., S. 90ff.).

BAKER/SCHER/MACKLER (1997) gingen der Frage nach der Bedeutung der Familie für die Lesemotivation nach. Sie führten in den 90er Jahren eine eigene Studie mit Kindern im Vorschulalter bzw. der ersten Klasse durch. Tagebucheinträge von Eltern zeigten, dass es zwei verschiedene Arten von literalen Aktivitäten im Familienalltag gab. Zum einen wurde das gemeinsame Lesen oder die spielerische Leseaktionen als eine ‚Quelle des Vergnügens‘ gesehen. Zum anderen kann Lesen als Fähigkeit gesehen werden, die durch Leseübungen und Hausaufgaben gelernt werden muss. Die Ergebnisse zeigen, dass Eltern, die der Mittelschicht angehören, das Lesen häufiger als eine Aktivität bezeichnen, die Freude bereitet. In sozial

schwachen Milieus hingegen wird beim Lesen stärker das Lernen in den Vordergrund gerückt. BAKER ET AL. (1997) kommen zu dem Schluss, dass „das gemeinsame vergnügliche Lesen mit einer hohen affektiven Qualität (...) ein Fundament für eine höhere Lesemotivation“ (GARBE, PHILIPP, OHLSEN 2009, S. 93) ist.

SONNENSCHNEIN/MUSTERMAN (2002) fanden zudem in einer Längsschnittstudie heraus, dass „je positiver die Interaktionen beim Vorlesen im Alter von fünf Jahren waren, desto ausgeprägter war die Lesemotivation in der ersten und zweiten Klasse.“ Eine Studie von KLAUDA (2008) bestätigt, dass der Zusammenhang zwischen einem anregungsreichen familiären Leseumfeld und dem Leseverhalten der Kinder auch bei älteren Kindern und Jugendlichen besteht. In dieser Studie hat man die Antworten von Viert- und Fünftklässlern ausgewertet und man konnte feststellen, dass Eltern, die ihre Kinder im Lesen unterstützen, eine höher ausgeprägte Lesemotivation hatten. Man konnte vier intrinsische Lesemotivationen ermitteln: Lesen wegen der Autonomie, der Herausforderung, des Interesses und der Anerkennung (vgl. PHILIPP 2011, S. 87f.). Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Rolle der Familie für die Lesemotivation der Kinder vor allem für die Kindheit und den Schulanfang untersucht wurde. Die frühe Literacy-Erfahrung und der Umgang mit Schrift stehen in einem positiven Verhältnis zur Lesemotivation im frühen Grundschulalter. Zahlreiche Studien (BAKER 2003, BAKER ET AL. 1997, KLAUDA 2009) zeigen „die Korrelationen der intrinsischen Lesemotivation mit einem literal stimulierenden Leseumfeld“ auf (ebd., S. 90). Es ist jedoch auffällig, dass es sehr wenige Längsschnittstudien auf diesem Gebiet gibt. Es ist anzunehmen, dass sich die Rolle der Eltern und anderer Familienmitglieder in Bezug auf die Lesesozialisation im Laufe der Zeit ändert. Genauere Ergebnisse zu den Korrelationen der Effekte im Jugendalter können noch nicht aufgezeigt werden (vgl. ebd., S. 93).

4.3.2 Einfluss der Schule

Über die Auswirkungen der Schule auf die Lesemotivation ist in der Lesesozialisationsforschung wenig bekannt. Aber gerade für Kinder, die aus lesefernen Elternhäusern kommen, hat die Lesesozialisation in der Schule eine besondere Bedeutung. Das Deutsche PISA-Konsortium spricht den sozialen Netzwerken und Institutionen eine familienergänzungs- und familienkompensatorische Aufgabe zu. Sie sollen den Kindern, denen es durch die Elternhäuser nicht möglich war, differenzierte Leseerfahrungen ermöglichen (ARTELT ET AL. 2001, S. 134).

Da die Schüler durch das vermehrte Angebot an Ganztageseschulen eine immer längere Zeit an den Schulen verbringen, betrifft diese Aufgabe besonders die Institution ‚Schule‘. HURRELMANN plädiert demnach für eine professionelle und engagierte Leseförderung, die zum einen die Schaffung einer Leseumwelt beinhaltet, zum anderen aber auch lesemotivierende Texte bereit-

stellt. Die Schule sollte als Lebensraum bzw. als *Leseraum* für Kinder und Jugendliche gestaltet werden (vgl. HURRELMANN 1994, S. 23). Dies bedeutet, dass die Schule eine Verknüpfung von Förderformen wie Schulbibliotheken, Leseecken und freie Lesestunden mit der Freizeitlektüre der Schüler herstellen soll (vgl. HURRELMANN 1993, S. 49).

Durch HURRELMANN'S Untersuchungen konnte gezeigt werden, dass sich durch die schulische Leseförderung die Schüler intensiver mit Büchern auseinandersetzen und auch in emotionaler Hinsicht mehr beim Lesen eingebunden werden, als dies innerhalb der Familie der Fall ist (vgl. HURRELMANN 1993, S. 50). Die intensive Auseinandersetzung mit der Lektüre und die erhöhte emotionale Beteiligung beim Lesen können folglich zu einer positiven Lesemotivation führen. Die Einflussnahme der Schule auf diesen Bereich sollte deshalb nicht vernachlässigt werden. Bezogen auf die Schule sollte die Lehrperson wissen wie die Freizeitlektüre ihrer Schüler aussieht, um differenzierte Leseförderangebote anbieten zu können. Der wichtigste Aspekt ist natürlich die Berücksichtigung der individuellen Interessen der konkreten Schulklasse, die man unterrichtet. Es lohnt sich aber trotzdem, einen Blick auf die Forschungslage bezüglich der Lesesinteressen von Kindern und Jugendlichen zu werfen. Gibt es generelle geschlechterspezifische Unterschiede in der Lektürepräferenz, die im schulischen Leseförderangebot beachtet werden sollten? Denn durch die Beachtung der Interessen der Schüler können wichtige Weichen zur Lesemotivation gestellt werden.

4.3.3 Geschlechterspezifische Unterschiede

„Mädchen und Frauen bedeutet das Lesen mehr als Jungen und Männern, sie geben es entsprechend häufiger als eine der liebsten Freizeitbeschäftigungen an und ziehen offenbar auch höhere Gratifikationen daraus als Jungen und Männer“ (PHILIPP 2011, S. 2). Die PISA-Ergebnisse bestätigen diese These. Doch was genau unterscheidet die Mädchen von den Jungen hinsichtlich der Lesemotivation?

PHILIPP (2011) stellte bei der Erforschung der geschlechterspezifischen Unterschiede sechs verschiedene Studien gegenüber. Zum einen nahm er drei Quer- und kurze Längsschnittstudien, die mit den Skalen des MRQ⁵ oder daraus abgeleiteten Instrumenten arbeiteten. Dabei nahmen diese besonders das Lesen in der Freizeit in den Blick. Studien, die hier zum Vergleich herangezogen wurden, waren LAU (2009), SCHAFFNER/SCHIEFELE (2007) und MÖLLER/ BONE-RAD (2007). Zum anderen wurden drei Studien verwendet, die mit den Originalskalen des MRQ arbeiteten. Diese waren WIGFIELD/GUTHRIE (1997), BAKER/WIGFIELD (1999) und TERCAN-LIOGLU (2001). Die Studien wurden in unterschiedlichen Ländern durchgeführt, in den USA, der Türkei, China und Deutschland. Es wurden zudem verschiedene Klassen zur Überprüfung her-

⁵ Motivations for Reading Questionnaire (MRQ)

angezogen. Insgesamt wurden Schüler der Klassen 4 bis 11 befragt. Durch die Gegenüberstellung von PHILIPP lassen sich folgende Aussagen über die Tendenzen bei Geschlechterspezifika in der Lesemotivation treffen. Es konnten in den Studien, mit Ausnahme von BAKER/WIGFIELD (1999), keine Unterschiede in der Selbstwirksamkeitsüberzeugung von Jungen und Mädchen festgestellt werden. Zudem konnte man erkennen, dass Mädchen eher aus prosozialen Gründen lesen und bei Jungen eher der Wettstreit beim Lesen eine Rolle spielt. Außerdem zeigen vier der sechs Studien, dass Mädchen stärker intrinsisch motiviert lesen (vgl. PHILIPP 2011, S. 42ff.).

Haben die bisher aufgezeigten Aspekte der Lesemotivation Auswirkungen auf das Verhältnis von Freizeitlektüre und schulischer Lektüre? Gibt es einen genderspezifischen Unterschied? MCKENNA ET AL. (1995) untersuchten die Unterschiede zwischen den Geschlechtern in den Einstellungen von Kindern erster bis sechster Klassen gegenüber dem schulischen Lesen und dem Freizeitlesen. Zum einen konnten sie feststellen, dass allgemein mit steigendem Alter die positive Einstellung zum Lesen geringer ausfiel. Sowohl dem schulischen, als auch dem Lesen in der Freizeit standen Mädchen jedoch positiver gegenüber als Jungen. Auffällig ist, dass die Differenz umso größer war, je höher die besuchte Klasse war. Diese Ergebnisse konnten auch KUSH/ WATKINS (1996) bestätigen. In einer Längsschnittstudie fanden sie heraus, dass in Bezug auf die Einstellung zum Freizeitlesen Mädchen eine positivere Einstellung äußerten als Jungen. In Bezug auf das schulische Lesen sind die Werte ihrer Studie jedoch vergleichbar (vgl. ebd., S. 46).

Die Studien zeigen, dass ein grundlegendes Muster zu erkennen ist: Der Wert und die Wichtigkeit des Lesens werden von Jungen nicht so hoch geschätzt als bei Mädchen. Auch bei der intrinsisch, habituellen, tätigkeitsspezifischen Lesemotivation lässt sich derselbe Trend feststellen. Mädchen schätzen das intrinsisch motivierte Lesen in der Freizeit mehr als Jungen. Mit zunehmendem Alter wird die Differenz zwischen den Geschlechtern immer größer. Zudem ist die Tendenz, dass Mädchen das Lesen ins soziale Miteinander integrieren, höher als bei Jungen.

Die Aussage ‚Mädchen lesen lieber als Jungen‘ kann trotz der hier aufgeführten Daten so nicht stehen gelassen werden. Die geschlechterspezifischen Unterschiede in der Lesemotivation können in den bisherigen Studien nicht für alle betreffenden Variablen der Lesemotivation nachgewiesen werden und eine Pauschalisierung der Aussage ist demzufolge sehr kritisch zu betrachten.

Lektürepräferenz von Jungen und Mädchen

Seit PISA wurden die Jungen als eher weniger leseorientiert diagnostiziert und es wurden Ursachen für dieses Phänomen gesucht. Oftmals wird das Problem in der Textauswahl des Literaturunterrichts gesehen. Man wirft der Schule bzw. den Lehrpersonen vor, dass sie Literatur

auswählen, die sich zu stark an den weiblichen Interessen und Bedürfnissen orientiert. Die Lösung wird häufig in der stärkeren Berücksichtigung der Sachliteratur gesehen. Gerade im schulischen Kontext sollte man die Textauswahl kritisch hinterfragen und im Hinblick auf folgendes Wissen über geschlechterspezifische Zugänge zur Literatur berücksichtigen.

Zunächst wird ein Blick in die Geschichte geworfen, um die Genderperspektive und das Lesen in Bezug auf die historische Dimension besser verstehen zu können. Im 18. Jahrhundert gab es schon eine nach Geschlechtern getrennte Literatur, die für das männliche Geschlecht eher sachorientiert ausgerichtet war, wohingegen die Mädchen und jungen Frauen bevorzugt ästhetische Literatur lasen (vgl. PLATH/RICHTER 2010, S. 30). In der Romantik hingegen wurde nicht mehr zwischen dem männlichen und dem weiblichen Geschlecht unterschieden, wobei die literarischen Kunstwelten selbst die Unterschiede der Geschlechter zeigten. Seit dem Biedermaier wurde spezielle Literatur für Kinder und Jugendliche in den Vordergrund gerückt, die „die gravierenden Unterschiede der gesellschaftlich-sozialen Stellung und Aufgaben männlicher und weiblicher Akteure kenntlich macht“ (PLATH/RICHTER 2010, S. 31). Diese klare Zuordnung der Lektüre zu den Geschlechtern wurde zum Teil sogar durch spezielle Untertitel deutlich, beispielsweise durch den Titel ‚Briefe für Knaben‘ von ZIMMERMANN (1773). Die Handlungen der Literaturen unterschieden sich darin, dass die Geschichten für Jungen oft von Abenteuererlebnissen oder von der Vermittlung naturwissenschaftlichen, geographischen und historischen Wissens geprägt waren. Bei der Literatur für Mädchen standen die emotionalen Intensionen und das soziale Zusammenwirken eher im Vordergrund. Die Jungen wurden auf das ‚eigene Wirken‘ vorbereitet und die Mädchen auf das ‚Wirken für andere‘. Es zeigt sich, wie stark die Traditionen, Muster und Erziehungsstile der jeweiligen Zeit sich auf die Literatur und damit auf die geschlechterspezifischen Unterschiede auswirken. Im schulischen Kontext sollte dieser Hintergrund bei der Auswahl der Lektüre beachtet und überprüft werden. Man sollte prüfen, ob die in der Literatur dargestellten Lebensmuster mit denen der Kinder und Jugendlichen heute übereinstimmen. Dadurch kann man die Identifikation und die emotionale Beteiligung beim Lesen schon durch die Textauswahl beeinflussen und die Lesemotivation stärken (vgl. ebd., S. 32f.).

PLATH/RICHTER (2007, 2010) sind in der Fachliteratur für die Erforschung von Lesemotivationen bekannt. 2007 stellten sie in ihrem Buch ‚Lesemotivation in der Grundschule‘ die Ergebnisse einer interessanten Studie vor. Dabei konnten sie zwei Faktoren der Lesemotivation ausmachen. Der erste Faktor kennzeichnet die Motivation der Grundschüler zum Lesen von Büchern und Geschichten, der zweite Faktor bezieht sich auf die Motivation zum Lesen von Comics, Bildgeschichten und Zeitschriften. Bisher ging man in der Lesemotivationsforschung davon aus, dass die Lesemotivation zunächst unabhängig von der bevorzugten Textsorte ist. Es hat sich in Studien jedoch immer wieder gezeigt, dass Kinder und Jugendliche, insbesondere auch leistungsschwache Schüler, das Lesen von Comics und Zeitschriften bevorzugten. Im Ge-

schlechtervergleich werden zentrale Unterschiede zwischen beiden Faktoren deutlich. Für das Lesen von Büchern und Geschichten können sich Mädchen mehr motivieren als Jungen. Mit steigender Klassenstufe wird die Differenz in der Lesemotivation im Hinblick auf diesen Faktor sogar noch größer. Bezüglich des Lesens von Comics, Zeitschriften und Bildgeschichten wird ein anderes Bild deutlich. Die Differenz zwischen den Geschlechtern ist hier viel geringer und bis Ende der Klasse vier ist kein Geschlechterunterschied bezüglich dieser Lesemotivation zu registrieren (vgl. PLATH/RICHTER 2007, S. 43).

PLATH/RICHTER (2010) begleiteten weiterhin eine empirische Längsschnittstudie, die als Schwerpunkt die genderspezifische Förderung von Lesekompetenz und Lesemotivation bei Grundschulern hat. Aus den gewonnenen Daten wurden auch Erkenntnisse zu Lektürepräferenz von Grundschulern herausgefunden. Es können mit dieser Studie noch spezifischere Aussagen dazu gemacht werden. Es gab zwei Untersuchungszeiträume, 2001 und 2008, in denen die Kinder zu ihren Leseinteressen befragt wurden. Dabei stellte sich heraus, dass die Abenteuerliteratur insgesamt in allen Vergleichsgruppen (Klassenstufe und Geschlecht) am häufigsten präferiert wurde. Abenteuergeschichten mit phantastischen Elementen, Krimis und Detektivgeschichten werden von Jungen und von Mädchen gleichermaßen als gern gelesene Lektüre aufgeführt. Dies bestätigen auch die Angaben für das Lieblingsbuch. Hier dominierte die Literatur, die mit phantastischen Strukturen verbunden ist, die auf Spannungsmomente und Abenteuerlust abzielt (vgl. PLATH/RICHTER 2010, S. 33).

Außerdem wurden Erkenntnisse in Bezug auf die Präferenz von Sachliteratur gewonnen. Es gibt einen prozentualen Unterschied zwischen Jungen und Mädchen zu Gunsten der Jungen, dennoch liegt auch bei den Mädchen diese Textsorte auf dem zweiten Rangplatz. Es ließen sich innerhalb der Sachtexte aber geschlechterspezifische Unterschiede feststellen. Jungen greifen lieber zu Sachtexten zum Thema Sport, Auto, Technik und Wissenschaft, bei den Mädchen überwiegen die Themen Tiere, Geografie, Geschichte, Menschen (vgl. ebd., S. 34).

4.4 Bezug zum Didaktischen Modell der Lesekompetenz

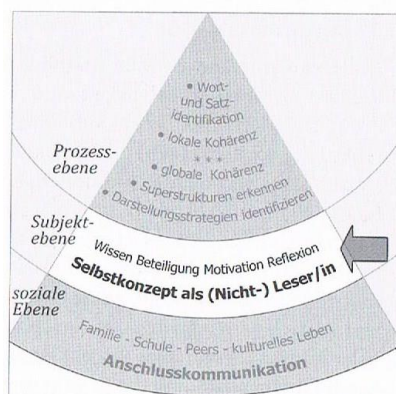


Abb. 6 Mehrebenenmodell des Lesens (Quelle: ROSEBROCK/NIX 2011a, S. 45)

Eine erfolgreiche und nachhaltige Leseförderung darf die subjektive Ebene nicht ausklammern (vgl. Abbildung 6). Die Lesemotivation, das Interesse, die innere Beteiligung und ein stabiles Selbstkonzept als Leser sind die Grundlage für ein aktives Leseverhalten und daraus resultierender Lesekompetenz (vgl. SCHULZ 2012, S. 11). Wie bereits erwähnt, spielt bei der Ausbildung dieses Selbstkonzeptes die soziale Ebene eine wichtige Rolle.

Die Schule muss nun in der Leseförderung darauf achten, dass durch extrinsische Lesemotivation dieser Teufelskreis durchbrochen wird. Das wichtigste an der extrinsischen Motivation ist, dass sich die Person als selbstbestimmt fühlt. Dinge, die für das Selbstkonzept des Schülers von besonderer Bedeutung sind, regen den Schüler an, die Handlung zu vollführen, weil sie oder das Ergebnis für ihn als wichtig erachtet wird. Dies bezeichnen DECI/RYAN (1993) als identifiziert reguliert motivierte Motivation (vgl. HARTINGER/FÖLLING-ALBERS 202, S. 39).

Schüler, die beim Lesen ständig Misserfolge erleben, versuchen in der Regel Leseaufgaben zu vermeiden. Negative Lesemotivation führt folglich zu einem „leseabstinenten Verhalten“ (SCHULZ 2012, S. 13) und schließlich zu einer mangelnden Lesekompetenz. Eine positive Wertschätzung des Lesens und eine hohe lesebezogene Selbstwirksamkeitsüberzeugung führen folglich dazu, dass der Leser Freude am Lesen hat und den Leseakt nicht meidet. So wird seine Lesekompetenz kontinuierlich gesteigert, was zu positiven Leistungsrückmeldungen von Bezugspersonen oder Lehrern führt. Dies bewirkt die Stabilisierung des Selbstkonzeptes, wodurch die Lesemotivation gleichzeitig gestärkt wird.

Abschließend kann aus dem Erwartungs-Wert-Modell von MÖLLER/ SCHIEFELE (2004) der Lesemotivation gefolgert werden, dass Lesesozialisation beide Komponenten von Anfang an fördern muss. Die subjektive Wertschätzung, die zu positiven Emotionen bzw. einer inneren Beteiligung (vgl. Subjektebene) beim Lesen führt, sollte bei der Leseförderung beachtet werden und es sollten gleichzeitig die kognitiven Kompetenzen gefördert werden, damit das Verstehen des Textes möglich ist und es demnach zu positiven Erwartungshaltungen kommt.

Faktoren der sozialen Umwelt wie beispielsweise das Leseverhalten wichtiger Personen beeinflussen in direkter Weise die subjektive Ebene und wirken sich unmittelbar auf die motivationalen Überzeugungen aus. Diese wirken sich dann auf die Wert- und Erwartungskognitionen in konkreten Lesesituationen aus und müssen demnach bei der Leseförderung zusätzlich beachtet werden. Die Lesemotivation entscheidet über relevante Aspekte des Leseverhaltens, wie beispielsweise die Anstrengungsbereitschaft, die ausschlaggebend für den „Verstehenserfolg“ (SCHIEFELE u.a. 2004, S. 116) einer Person ist.

Die Ergebnisse der Studien bezüglich der geschlechterspezifischen Unterschiede der Lektürepräferenz und der Lesemotivation geben für die Lesedidaktik an Schulen folgende Hinweise: Die Einbindung von Abenteuer Geschichten, Comics, Bildgeschichten und Zeitschriften in den Unterricht kann zum Aufbau der Lesemotivation beitragen. Auch Sachtexte sollten dabei im Unterricht eine entscheidende Rolle spielen. Es reicht jedoch nicht aus, Sachtexte im Unterricht

zur Verfügung zu stellen. Die Lehrkraft sollte auch bei den Themengebieten eine differenzierte Auswahl bereitstellen, um allen Lesebedürfnissen gerecht zu werden (vgl. PLATH/RICHTER 2010, S. 50f.). Es konnte gezeigt werden, dass die Lektürepräferenz nicht ausschließlich in Bezug auf das Geschlecht festgelegt werden kann, aber durchaus unterschiedliche Themengebiete in Bezug auf Sachtexte favorisiert werden.

Dass Mädchen eher in ihrer Freizeit intrinsisch motiviert lesen, wurde in den empirischen Studien gezeigt. Lesedidaktisch hat dies zur Folge, dass vor allem die Jungen beim Leseunterricht nicht aus den Augen verloren werden dürfen. Bei ihnen kann demzufolge eher durch extrinsische Motivationsformen zu einer Lesemotivation verholfen werden.

4.5 Verankerung der Lesemotivation im Bildungsplan

„Die wichtigste Aufgabe des Deutschunterrichts ist es, bei den Kindern Freude am Umgang mit Sprache zu wecken, zu steigern, sie zum Lesen und Schreiben zu motivieren und dafür zu sorgen, dass sie sich dabei von Anfang an als kompetent und erfolgreich erleben können. Nur so lässt sich eine lebenslange positive Lese- und Schreibhaltung aufbauen.“ (MKJSBW 2004, S. 43).

Mit diesem Statement umreißt der Bildungsplan für die Grundschule die zentralste Aufgabe des Deutschunterrichts, nämlich „die Entwicklung von Lesemotivation und Lesefreude“ (ebd., S. 44), da diese die wichtigsten Voraussetzungen des Unterrichts sind. Um diese Freude am Umgang mit Sprache und somit auch beim Lesen hervorzurufen, wird immer wieder die Entwicklung einer Lesekultur in den Schulen betont. Voraussetzung dafür ist, dass die Schule ein „ausreichendes und breites Bücherangebot für die unterschiedlichen Interessen der Mädchen und Jungen und Unterstützung für ihre unterschiedlichen Lesefähigkeiten bereithält“ (ebd., S. 44). Aber nicht nur das Angebot an Lektüren fördert die Schüler hinsichtlich der Freude am Lesen, es braucht dazu ausreichende und verlässliche Lese- und Schreibzeiten, in denen die Schüler selbst gewählte Bücher lesen (...).“ (ebd., S. 43).

Damit wird im Bildungsplan für die Grundschule der Aspekt des Einflusses der Schule auf die Lesemotivation mit Hilfe der Entwicklung von Lesekulturen (vgl. Kap. 4.3.2) und die geschlechterspezifischen Unterschiede hinsichtlich der Lektürepräferenz (vgl. Kap. 4.3.3) berücksichtigt, sogar im Hinblick auf die Einbindung der Freizeitlektüre der Schüler. Außerdem wurde auch die Wichtigkeit der Bereitstellung von Lektüren mit unterschiedlichen Schwierigkeitsniveaus betont. Zudem wird der Einfluss der Familie (vgl. Kap. 4.3.1) im Bildungsplan nicht außer Acht gelassen. Um ein lesefreundliches Umfeld zu schaffen, sollten die Eltern als wichtige Kooperationspartner der Lehrer bereitstehen und auch zu Hause auf ein entsprechendes Leseumfeld achten. Nicht nur die Eltern, sondern auch Senioren, ältere Schüler, Studierende und andere Per-

sonen können schulische Leseaktivitäten unterstützen, indem sie als Lesepaten und als Vorlesende fungieren (vgl. MKJSBW 2004, S. 44).

Damit sich die Schüler nun als „kompetent und erfolgreich“ (ebd., S. 43) erleben, können unter anderem „Buchpräsentationen und -empfehlungen der Kinder sowie die Vorstellung von eigenen Arbeiten“ einen Beitrag leisten. Dieser Aspekt wurde auch in der Konzeption des individuellen Lesekonzepts berücksichtigt, denn „Lesen trägt wesentlich zur Persönlichkeitsentwicklung bei“ (ebd., S. 45). Teil der Persönlichkeit ist das Selbstkonzept des Schülers, das durch positive Rückmeldung auch in Bezug auf die Lesemotivation gestärkt werden kann.

Das Wichtigste in beiden Bildungsplänen ist, dass sich die Schüler in ihrem Sprachhandeln erfolgreich erleben (vgl. MKJSBW 2012, S. 14).

5 Leseschwierigkeiten

Die Voraussetzungen der Schüler bei Schulbeginn sind so unterschiedlich, dass man nicht erwarten kann, dass alle das Lesen gleich schnell und gut lernen können. Manchen Kindern fehlt zum Zeitpunkt der Einschulung noch die grundlegende Einsicht in die Funktionsweise von Schrift, andere brauchen Zeit bis sie die Phonem-Graphem-Korrespondenz beherrschen und den Schritt zur Bedeutung schaffen. Die Schule sollte die Schwierigkeiten beim Lesen lernen frühzeitig bemerken und entsprechende Hilfen anbieten. Im Folgenden werden die Leseschwierigkeiten bezogen auf Schüler mit Sprachbehinderung aufgezeigt und im anschließenden Kapitel werden dann die Diagnosemöglichkeiten auf den Ebenen der Leseflüssigkeit und Lesemotivation dargeboten.

Bei der Förderung sprachbehinderter Kinder muss damit gerechnet werden, dass diese Schüler neben Sprachstörungen auch Schwierigkeiten im Schriftspracherwerb haben. Diese Schwierigkeiten können den Leselernprozess beeinflussen. Auf dem Hintergrund solcher Schwierigkeiten wird das Förderkonzept entwickelt, um anhand von Lautlese-Verfahren die Kompetenz der Leseflüssigkeit und Lesemotivation optimal fördern zu können.

Im Zusammenhang mit sprachbehinderten Kindern sollte außerdem überlegt werden, inwieweit die Sprachstörung der Schüler den Schriftspracherwerb behindern bzw. erschweren kann. CRÄMER/SCHUMANN beziehen sich dabei auf Forschungsergebnisse von OSBURG (1997, zit. n. CRÄMER/SCHUMANN 2002, S. 281). OSBURG (1997) untersuchte den Zusammenhang zwischen Ausspracheschwierigkeiten und Schwierigkeiten im Schriftspracherwerb. Im Zusammenhang dieser Arbeit wird, trotz des wichtigen Zusammenhangs zwischen dem Schreiben- und Lesenlernen, weitestgehend nur Bezug auf das Lesen genommen, da das Schreiben in dieser Arbeit keinen Schwerpunkt darstellt.

CRÄMER ET AL (1996, zit. n. CRÄMER/SCHUMANN 2002, S. 280) unterscheiden zwischen hörbaren und nichthörbaren Sprachstörungen, die sich auf den Leseprozess auswirken. Hörbare Sprachstörungen betreffen Probleme der Pragmatik, Semantik, der Aussprache und der Grammatik. Nichthörbare Sprachstörungen beziehen sich auf den metasprachlichen Bereich und sind in alltäglichen Kommunikationssituationen nicht unmittelbar erkennbar (vgl. ebd., S. 280). Im Anschluss werden diese Sprachstörungen den wichtigen Schritten hinsichtlich des Leselerwerbs zugeordnet und Rückschlüsse auf den Zusammenhang zur Leseflüssigkeit und Lesemotivation gezogen.

5.1 Einsicht in die Funktion der Schriftsprache

Die Einsicht in die Funktion und Bedeutung von Schriftsprache ist der erste wichtige Schritt zum erfolgreichen Erwerb des Leseprozesses und hier können folglich auch die ersten Schwierigkeiten auftreten.

rigkeiten auftreten. Die grundlegende Voraussetzung ist, dass das Kind Interesse an der Schrift entwickelt und deren Funktion versteht. Im besten Fall beobachtet es die Erwachsenen oder andere Kinder, experimentiert mit Schrift, entdeckt die Schreibweise seines Namens und erkennt, dass die Reihenfolge der Buchstaben festgelegt ist. FÜSSENICH/GEISEL gliedern die Bereiche in verschiedene Fähigkeiten von Literacy ein: Wahrnehmung von Schrift, Einsicht in den Aufbau von Schrift, Kenntnis von Begriffen, Kenntnis von Konventionen/Konzepten und Erweiterung sprachlicher Fähigkeiten (vgl. FÜSSENICH/GEISEL 2008, S. 31f.). Auf diese Fähigkeiten wird nicht weiter eingegangen, da der zu fördernde Schüler über diesen Schritt schon hinaus ist.

Manchen Kindern gelingt das Entdecken des Schriftsystems eigenaktiv, manche brauchen die Anregung der Prozesse durch die Schule. Wenn Schrift aufgrund von Erfahrungen im Elternhaus noch keinen hohen Stellenwert erreicht hat, so führt dies zudem zu Schwierigkeiten in der Entwicklung der Lesekompetenz, da nur eine geringe Lesemotivation vorhanden ist (vgl. Kap. 4.3.1).

Bei Kindern mit hörbaren Sprachstörungen können Kommunikationsschwierigkeiten mit anderen Kindern und Erwachsenen diesen Erwerbsprozess behindern und das Interesse an der Schrift mindern. Nichthörbare Sprachstörungen können verhindern, dass die Kinder die metasprachliche Fähigkeit, die Erkenntnis, dass die Schriftsprache für sie persönlich bedeutsam ist, eventuell nicht erreichen. Kein Interesse an Schrift und keine Erkenntnis der persönlichen Bedeutsamkeit der Schrift kann wiederum zu Leseunlust und ersten Schwierigkeiten beim Erstleselernen führen.

Die Kinder sollten deshalb die Schrift in der Schule als funktional erleben. Nur, wenn die Kinder Lesen und Schreiben für sie persönlich als bedeutsam erleben, werden sie sich der Anstrengung des Leseprozesses stellen und genügend Motivation und Ausdauer für den Leseerwerb aufbringen können (vgl. BRÜGELMANN/BRINKMANN 2005, S. 115).

5.2 Kognitive Voraussetzungen

Phonologische Bewusstheit

Nichthörbare Sprachstörungen können ebenso eine Schwierigkeit beim Leseerwerb darstellen. Eine wichtige metasprachliche Fähigkeit ist die phonologische Bewusstheit. Diese Fähigkeit hilft den Kindern Phoneme „beim Erlesen zu Synthetisieren und beim alphabetischen Schreiben aus dem gesprochenen Wort zu analysieren“ (CRÄMER/SCHUMANN 2002, S. 282). Die phonologische Bewusstheit wird im engeren und im weiteren Sinne unterschieden. Nach CRÄMER/SCHUMANN (2002) umfasst die phonologische Bewusstheit im weiteren Sinn Anforderungen, die auf dem konkreten, spielerischen Umgang mit lautlichen und artikulatorischen Aspekten der gesprochenen Sprache basieren. Hierunter zählen Reime und Silbensegmentierung.

Die Kenntnisse darüber, ob das Kind über diese Fähigkeit verfügt, können Vorhersagen der Lese- und Schreibleistung in der Schule gemacht werden (vgl. CRÄMER/SCHUMANN 2002, S. 283).

Phonologische Bewusstheit im engeren Sinne bezieht sich auf die Phonemanalyse und -synthese. Dabei wird mit den lautlichen Strukturen von Sprache operiert. Erst mit der Interaktion mit dem Schriftspracherwerb oder als dessen Folge, entsteht die phonologische Bewusstheit im engeren Sinne (vgl. ebd., S. 283).

Die phonologische Bewusstheit im engeren und im weiteren Sinn sind wichtige Voraussetzungen für den Leseerwerb, da der Umgang mit Sprache, das Experimentieren mit ihr und das genaue Hinhören die spätere Synthese der Grapheme und Wortfolgen ermöglicht (vgl. Kap. 2.2.1: Zwei-Wege-Modell des Worterkennens).

Graphem-Phonem-Korrespondenz

Der nächste Schritt ist, dass das Kind den Zusammenhang zwischen Lauten und Buchstaben versteht, da es sich beim deutschen Schriftsystem um eine Lautschrift handelt. Bei der Einsicht in die Struktur der Buchstabenschrift spielt die phonologische Bewusstheit eine wichtige Rolle. Das Kind richtet seine Aufmerksamkeit weg von den semantischen Aspekten und hin zu den formalen Aspekten. Mittels Gedächtnisleistungen muss eine schnelle, automatisierte Zuordnung von Graphem zu Phonemen vorgenommen werden. Beim deutschen Schriftsprachsystem sind dabei zahlreiche Besonderheiten zu beachten. Beispielsweise werden gleiche Phoneme aufgrund sprachlicher Prinzipien durch verschiedene Grapheme kodiert (z.B. /k/ als <k>, <C>, <g>). Außerdem können Grapheme unterschiedlich klingen, zum Beispiel <ch> in Chor und Milch. Diese Besonderheiten der deutschen Schriftsprache erschweren das Lesen lernen und es können Schwierigkeiten beim flüssigen Lesen auftreten.

Die hörbaren Aussprachestörungen wirken sich vor allem auf die grundlegende Einsicht der Phonem-Graphem-Zuordnung aus. Kinder mit Aussprachestörungen orientieren sich an ihrer eigenen Lautstruktur, die nicht der Standardsprache entspricht. Hat das Kind für manche Grapheme eine andere Lautzuordnung, so kann es beim Leseprozess auch zur falschen Artikulation des gelesenen Wortes kommen. Um eine gezielte Leseförderung durchführen zu können, ist es wichtig die Fähigkeiten und Schwierigkeiten des Kindes differenziert zu diagnostizieren, damit die sprachlichen Schwierigkeiten des Kindes bei der Förderung mitberücksichtigt werden können (vgl. ebd., S. 281).

Hypothesenbildung

Beim Lesen werden ständig Hypothesen gebildet, da Lesen ein Prozess des Deutens und Verstehens ist. Die Hypothesenbildung bezieht sich auf die erwarteten Laut- und Wortfolgen beim Lesen, aber auch auf den Inhalt des Gelesenen. Durch diese Hypothesen wird der Lesepro-

zess unterstützt, da Bedeutungen schneller erschlossen werden können. Bei der Hypothesenbildung spielen Lesetaktiken, wie das Nutzen von Sinnstützen (Überschriften, Bilder etc.) eine ausschlaggebende Rolle. Kann ein Kind diese Taktiken nicht nutzen, so kann es zu Schwierigkeiten im Leselernprozess kommen, indem die Leseflüssigkeit gehemmt wird (vgl. SCHULZ 2012, S. 116).

Problemlöseverhalten

Hinzu kommt, dass es bei Kindern mit Sprachstörungen unter anderem zu einer verzögerten Lernentwicklung und zu einem ungünstigen Problemlöseverhalten kommen kann. Die Verzögerung beim Erwerb der Lesestrategien führt zu einem verzögerten Erwerb der darauf aufbauenden Strategien (vgl. CRÄMER/SCHUMANN 2002, S. 285). Gefährlich für die weitere Leseentwicklung ist es dann, wenn die Fähigkeit des Schülers durch den Vergleich mit der Klasse zurück bleibt. Hat beispielsweise der Großteil der Klasse die grundlegende Lesetechnik erworben, so werden schwierigere Lernangebote gemacht, die die schwachen Leser jedoch nicht meistern können, da sie die hierarchieniedrige Stufe noch nicht vollständig erworben und gefestigt haben. Das grundlegende Ziel der Leseförderung mit sprachbehinderten Kindern ist es deshalb, die Lernangebote an den Kenntnisstand des einzelnen Schülers anzupassen und demzufolge die Schwierigkeit des Lesetextes auf diesen anzupassen, um ihn bestmöglich fördern zu können.

Die mangelnde Selbsteinschätzung über die eigene Fähigkeit aufgrund von negativen Rückmeldungen bezüglich der Lesekompetenz oder aufgrund von eigenen Erfahrungen des Nicht-Ereichens des Ziels, steuert wesentlich die Lernbereitschaft und somit die Lesemotivation. Nach DEHN (1991) führt dies häufig zu Ausweich- und Kompensationsstrategien. Folglich werden ihre Fähigkeiten nicht so gut erweitert, als es bei anderen Kindern der Fall ist (vgl. ebd., S. 286).

5.3 Sprachliche Voraussetzungen

Sprachliche Kompetenz ist eine wichtige Voraussetzung für den Leseerwerb. Die deutsche Sprache weist charakteristische Strukturen auf, die als semantisches, phonologisches und syntaktisches Lexikon im mentalen Lexikon gespeichert werden. „Je größer die Sprachkompetenz eines Kindes ist, umso mehr kann es diese Strukturen beim Lesen durch Sinnerwartung und Übergangswahrscheinlichkeiten nutzen“ (SCHULZ 2012, S. 177).

Das *semantische Lexikon* ist für den Leseerwerb bedeutsam, da hier der Wortschatz des Kindes abgespeichert ist. Das Kind sollte über einen ausreichenden Wortschatz verfügen, damit der Leseprozess erfolgreich gemeistert werden kann. Dies wirkt sich direkt auf die Leseflüssigkeit aus. Verfügt das Kind nicht über einen angemessenen Wortschatz, so hat es Schwierigkei-

ten, den Wörtern Bedeutungen zuzuschreiben und das Verstehen des Gelesenen ist nicht gewährleistet und behindert somit den Leseprozess erheblich.

Das *phonologische Lexikon* hilft dem Leser dabei, Hypothesen über die zu erwartenden Klangfolgen zu bilden. Konsonantencluster wie z.B. /str/ bei Straße, führen häufig zu Schwierigkeiten. Hat ein Leser jedoch das dazugehörige Klangbild in seinem phonologischen Lexikon gespeichert, kann er den Lautwert des Wortes sofort erzeugen. Wer über ein geringes phonologisches Lexikon verfügt, wird beim Leseprozess nur langsam vorankommen, was zu stockendem und unflüssigem Lesen führt (vgl. SCHULZ 2012, S. 178).

Das *syntaktische Lexikon* beinhaltet das Wissen über grammatische Regeln, die beim Lesen genutzt werden. Beispielsweise folgt im Deutschen nach einem Artikel ein Substantiv oder ein Adjektiv mit einem Substantiv. Dieses Wissen erleichtert dem Leser die Hypothesenbildung. Kinder mit Migrationshintergrund haben in diesem Bereich häufiger Probleme. Da ihre jeweilige Erstsprache über ein anderes grammatisches Regelwerk verfügt. Auf diesen Aspekt wird hier nicht weiter eingegangen, da die Förderung mit einem Schüler mit Deutsch als Erstsprache durchgeführt wurde. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Leseschwierigkeiten zahlreiche Ursachen haben können. Es können sich schon im Kleinkindalter Schwierigkeiten bei der Einsicht in den Aufbau von Schrift zeigen, indem die persönliche Bedeutung der Sprache und die phonologische Bewusstheit nicht ausreichend entwickelt sind. Zudem haben kognitive, sensorische und sprachliche Voraussetzungen des Kindes Auswirkungen auf den erfolgreichen Leseerwerb. Bei Kindern mit Sprachbehinderungen kann beispielsweise ein zu geringer Wortschatz (semantisches Lexikon) den Prozess des Lesens zusätzlich behindern. Zudem können Ausspracheschwierigkeiten das laute Lesen erschweren, was eine negative Rückmeldung der Klasse auf die Lesekompetenz hervorrufen kann. Diese Rückmeldung verringert die Freude am Lesen. Das Selbstkonzept des Schülers wird negativ belegt, was zu ungünstigem Problemlöseverhalten führen kann. Es wird versucht, das Lesen zu vermeiden. Durch fehlende Übung kann sich die Lesekompetenz nicht verbessern und eine angemessene Leseflüssigkeit nicht entwickeln (vgl. ebd., S. 178f.).

6 Diagnostik der Lesekompetenz

6.1 Leseflüssigkeitsdiagnostik

In der Leseförderung gibt es zahlreiche Diagnoseverfahren, mit denen man überprüfen kann, wie flüssig Schüler lesen. Die meisten Testverfahren prüfen das Textverständnis und die Leseflüssigkeit integriert, wie beispielsweise der Leseverständnistest für Erst- bis Sechstklässler (ELFE 1-6). Zur Durchführung des Tests gibt es eine bestimmte Zeitangabe. Nach Ablauf dieser Zeit, kann aufgrund der bearbeiteten Items auf die Lesegeschwindigkeit geschlossen werden. Dieser Leseverständnistest wird jedoch nicht weiter ausgeführt. Der Grund dafür ist, dass Diagnoseinstrumente ausgewählt wurden, die nicht nur die Lesegeschwindigkeit, sondern darüber hinaus die Selbstwahrnehmung der Lernenden in Bezug auf das Lesen positiv beeinflussen sollen. Es ist für die Leseförderung von Vorteil, wenn Diagnoseinstrumente Verbesserungen festhalten, so dass eine Rückmeldung an den Schüler möglich ist. Dadurch sollen individuelle Fortschritte sichtbar gemacht werden, sodass das leserbezogene Selbstkonzept positiv beeinflusst werden kann.

Mit dieser Absicht werden im folgenden Kapitel einfache Diagnoseinstrumente für den Unterricht vorgestellt, mit denen sich die Leseflüssigkeit der Schüler leicht ermitteln lässt. Das Lautlesen ist hierbei nicht nur als Übungsverfahren eine wichtige Methode, wie sie im folgenden Kapitel vorgestellt wird, sondern erweist sich auch hilfreich für die Protokollierung des Leseaktes.

6.1.1 Das Lautlesen beobachten

Beobachtungen sind in vielen Bereichen ein wichtiges diagnostisches Instrument, um erste Einschätzungen der Fähigkeiten von Schülern zu bekommen. Auch im Hinblick auf die Leseflüssigkeit kann man durch Beobachtungen des lauten Lesens von Schülern eine erste Einschätzung der Leseflüssigkeit eines Schülers bekommen. ALLINGTON (2009) entwickelte Leitfragen, die als Hilfsmittel für die Beobachtungen dienen können (vgl. ALLINGTON 2009, S. 58 zit. n. ROSEBROCK/NIX 2011b, S. 83). Die Fragen wurden in zwei Kategorien (Leseflüssigkeit und Lesemotivation) unterteilt und mit Überbegriffen versehen, die allerdings nicht nach ALLINGTON vorgenommen wurden.

Um die Leseflüssigkeit beurteilen zu können, sind folgende Aspekte wichtig und entsprechen den theoretischen Grundlagen (vgl. Kapitel 3.2):

1. Dekodiergeschwindigkeit

Werden viele Wörter sehr langsam dekodiert?

Liest der Schüler einen Text besser, wenn er ihn zunächst leise lesen darf, bevor er laut vorgelesen wird?

Liest der Schüler sehr schnell und ohne dabei auf Bedeutungsbildung zu achten?

2. Semantisches Lexikon

Versteht der Schüler die Bedeutung der Wörter?

3. Betonung

Wird bei der Betonung des Gelesenen auf die Interpunktion geachtet?

4. Selbstkorrekturen

Überprüft der Schüler während des Lesens das Verstehen?

Werden Lesefehler bemerkt und eigenständig verbessert?

Um die Lesemotivation beurteilen zu können, sind folgende Aspekte wichtig und entsprechen den theoretischen Grundlagen (vgl. Kapitel 4):

5. Reaktionen des Schülers auf das Lesen

Ist das laute Vorlesen für den Schüler unangenehm?

6. Anstrengungsbereitschaft

Sucht der Schüler bei Schwierigkeiten sofort Hilfe oder versucht er sich eigenständig unbekannte Wörter zu erschließen? (vgl. ALLINGTON 2009, S. 58 zit. n. ROSEBROCK/NIX 2011, S. 83)

Mit Hilfe dieser Aspekte und Fragen kann eine Lehrkraft einen ersten Überblick über die Fähigkeiten des Schülers bekommen. Präziser kann die Leseflüssigkeit von Schüler durch das Lautleseprotokoll festgestellt werden.

6.1.2 Lautleseprotokolle führen

Durch das Lautleseprotokoll kann man im Hinblick auf die Leseflüssigkeit, die Geschwindigkeit, die Genauigkeit und den Grad der Automatisierung des Dekodierens feststellen. Das Lautleseprotokoll wird folgendermaßen durchgeführt: Der Schüler liest einen neuen oder bekannten Textabschnitt laut vor. Die Lehrkraft stoppt währenddessen die Zeit. Unkorrigierte Verlesungen oder Auslassungen sollten dabei notiert werden. Nach einer Minute Lesezeit wird von der Lehrkraft eine Markierung im Text vorgenommen. Bei der anschließenden Auswertung werden die Lesegeschwindigkeit und die Anzahl der Lesefehler festgehalten und in eine Übersichtstabelle übertragen. Ein Haken steht für jedes korrekt gelesene Wort, ein Minus für ein falsch gelesenes und unkorrigiert gebildetes Wort und eine Null, wenn offensichtlich ein Wort ausgelassen wurde.

Bei der Anfertigung des Leseprotokolls ist es von Vorteil, wenn immer zehn Wörter in einer Zeile festgehalten werden, damit es für die anschließende Auswertung einfacher ist. Dieses Verfahren hat den Vorteil, dass die Überprüfung nicht in erhöhtem Maße als Prüfungssituation empfunden wird und dass das Verfahren im Unterricht ohne großen Aufwand von der Lehrkraft eingesetzt werden kann.

In der US-amerikanischen Unterrichtspraxis wird dieses Verfahren sehr häufig eingesetzt, in Deutschland hingegen ist es noch recht unbekannt. Besonders förderlich ist es, wenn das Verfahren ab der ersten Klasse eingesetzt wird und dadurch kontinuierliche Leistungsüberprüfungen stattfinden können. Die Leseentwicklung der Schüler kann somit festgehalten werden und Schüler, die in der Leseflüssigkeit Schwierigkeiten haben werden schneller erkannt und können gezielter gefördert werden (vgl. ROSEBROCK/NIX 2011b, S. 83).

Das Verfahren gibt Aussagen über die Lesegeschwindigkeit und die Dekodiergenauigkeit. Beide Indikatoren haben sich als besonders aussagekräftig im Hinblick auf die Leseflüssigkeit erwiesen.

Genauigkeit des Dekodierens

Die Lesegenauigkeit des Dekodierens lässt sich über die Anzahl der Fehler und über die Auslassungen bestimmen, indem die Minus-Zeichen und Nullen zusammengezählt werden. Eine ausreichende Leseflüssigkeit liegt dann vor, wenn auf 100 Wörter weniger als fünf sinnentstellende, unkorrigierte Fehler auftreten (vgl. ebd., S. 84).

Automatisierung des Dekodierens

Die Automatisierungsleistung wird nur indirekt in den Ergebnissen widerspiegelt. Ob ein Schüler Wörter automatisch erkennen kann oder sie buchstabenweise erliest, spiegelt sich folglich auch in der durchschnittlichen Lesegeschwindigkeit wider. Je höher der Grad der Automatisierung, desto höher die Lesegeschwindigkeit. Um die Ergebnisse noch präziser zu machen, kann während des Vorlesens durch senkrechte Striche notiert werden, wenn der Schüler ein Wort nicht auf Anhieb erkennen kann oder wenn es zu langen Pausen kommt, bevor ein Wort erlesen wird (vgl. ebd., S. 85).

Lesegeschwindigkeit

Die Auswertung erfolgt, indem alle korrekt gelesenen Wörter zusammengezählt werden. Befindet sich der Schüler unter dem Richtwert von 100 Wörtern, ist das ein Hinweis darauf, dass die Leseflüssigkeit zu gering ist (vgl. ebd., S. 84).

Segmentierungsfähigkeit und Betonung

Die Intonationsfähigkeit kann über das Lautleseprotokoll nicht systematisch erfasst werden. Es ist für die Lehrkraft zu schwierig, neben den oben genannten Komponenten auch noch die Intonationsfähigkeit zu notieren. Die Intonationsfähigkeit zu überprüfen, ist dann wichtig, wenn das Leseprotokoll akzeptable Ergebnisse liefert, der Schüler aber trotzdem die Inhaltsfragen zum Text nicht korrekt beantworten kann. Ist dies der Fall, so liest der Schüler rein mechanisch und ohne kognitive Weiterverarbeitung. Auf die Intonationsdiagnostik soll hier nicht weiter eingegangen werden, da im Praxisteil eine solche Überprüfung nicht nötig war (vgl. ROSE-BROCK/NIX 2011b, S. 84f.).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Lautleseprotokolle ein leicht einsetzbares Diagnoseinstrument zur Feststellung der Leseflüssigkeit sind. Es entstehen vergleichsweise objektive und zuverlässige Ergebnisse. Die Lautleseprotokolle können folglich nicht nur zur Diagnose, sondern auch zur Leistungsrückmeldung eingesetzt werden. Besonders sinnvoll ist es, wenn die Ergebnisse jeder Lesesitzung in ein Raster von der Lehrperson bzw. von dem Kind selbst eingetragen werden. Die Leistungsentwicklung wird dann anhand einer Kurve sichtbar.

Noch ausführlicher werden die Ergebnisse jedoch, wenn die Lehrkraft neben der Art der Lesefehler noch weitere Aspekte wie Auslassungen, Ersetzungen, Einfügungen, Pausen, Selbstkorrekturen bei der Notation vermerkt. Diese Protokollierung kann jedoch nur mit Hilfe von Audioaufnahmen und einer anschließenden Auswertung in ausreichendem Maße geleistet werden.

6.1.3 Transkriptionen von Leseproben

WEDEL-WOLFF (2004) hat weitere Kriterien für eine zielführende Förderdiagnose aufgestellt. Der erste wichtige Aspekt ist, dass man bei der Transkription die *schrittweisen Erleseversuche* festhält. Dies gibt Aufschluss über die Graphem-Phonem-Korrespondenz, über die Segmentierungsleistung des Kindes und über das Nutzen von größeren Einheiten. Erkennt der Schüler beispielsweise Silben, Flexionsendungen oder Morpheme als Ganzes oder wird keine sinnvolle Strukturierung beim Lesen vorgenommen? Zudem sollten die *Korrekturen und Wiederholungen* des Schülers beim Lesen notiert werden, um überprüfen zu können, ob das Kind beim Lesen Hypothesen bildet und diese während des Lesens überprüfen und verwerfen kann. Ob eine Hypothesenbildung überhaupt vorgenommen wird, kann durch *Wortersetzungen und Auslassungen* gezeigt werden. Dies zeigt sich vor allem daran, ob diese semantisch und syntaktisch akzeptabel oder sinnentstellend sind. Über die Automatisierung, die durch die Leseprotokolle nicht explizit erfasst werden kann, können durch die Erfassung der *Pausen* innerhalb der Tran-

skripte Hinweise gegeben werden. Zu beachten ist dabei, wann die Pausen eingesetzt werden. Treten sie auch vor einfachen, kurzen Wörtern auf oder nur vor langen und schwierig strukturierten Wörtern? Außerdem kann es hilfreich sein, *Äußerungen und Reaktionen* des Kindes zu notieren, um etwas über den Umgang des Kindes mit Hilfen zu erfahren. *Fragen zum Inhalt des Textes* sind während einer Diagnose der Leseflüssigkeit zudem auch von Wichtigkeit, da diese das verstehende Lesen überprüfen und zeigen, ob der Schwierigkeitsgrad des Textes den Fähigkeiten des Schülers entspricht (vgl. WEDEL-WOLFF 2004, S. 22ff.).

Die Lesediagnose anhand von Auswertungen von Audioaufnahmen und die anschließende Erstellung von Transkripten ist ein ergänzendes, sinnvolles Instrument, um weitere Aussagen zur Lesefähigkeit eines Schülers zu bekommen.

6.2 Lesemotivationsdiagnostik

Wie schon in den theoretischen Grundlagen zur Lesemotivation deutlich wurde, ist es schwer, die Motivation eines Menschen direkt wahrzunehmen, was demnach auch die Diagnose von Lesemotivation erschwert. Bei Motivationsfragen ist es häufig der Fall, dass von Außenstehenden bemerkt wird, dass ein bestimmtes Verhalten nicht oder nur selten auftritt, weil bei dieser Person eine hinreichende Motivationsbasis fehlt. So ist es auch in der Schule hinsichtlich des Lesens. Oftmals werden von Lehrpersonen Motivationsdefizite festgestellt. Durch eine Diagnose soll folglich geklärt werden, warum das so ist. Diese Struktur macht die diagnostische Aufgabe keineswegs einfach (vgl. RHEINBERG 2004, S. 18ff.). Es gibt zahlreiche Diagnoseschemata im Bereich der Motivationsdiagnostik. In den meisten Fällen wird mit Fragebögen gearbeitet, die die Interessen der Personen, die Verhaltensweisen, die Zielsetzungen und Kompetenzen genauer untersuchen und herausfinden möchten. Das Selbstkonzept der Person mit seiner Wert- und Erwartungskomponente steht dabei im Mittelpunkt der Untersuchung. Beispielsweise werden die Anstrengungsbereitschaft und die Selbstwirksamkeit untersucht (vgl. ebd., S. 146 ff.).

Keine dieser Diagnoseinstrumente ist für die schulische Leseförderung geeignet. Zum einen sind die Fragebögen oftmals zu detailliert und nicht konkret auf die Lesemotivation ausgerichtet und zum anderen sind die Fragen nicht für Viertklässler konzipiert. Ein zudem leseschwacher Viertklässler kann durch seine Schwierigkeiten beim Lesen einen solchen Fragebogen nicht bewältigen. Aufgrund dessen wird in Bezug auf Lesemotivationsdiagnostik nur die Beobachtung von Leseverhalten im schulischen Kontext als sinnvoll erachtet und als Diagnoseinstrument favorisiert.

Das Beobachten der Lesewege der Kinder und Jugendlichen ist hilfreich, um sie im Leseprozess besser begleiten zu können. Durch Beobachtungen ist es möglich, Stärken und Schwächen der Schüler zu erkennen, um sie zu nächsten Lernschritten ermutigen zu können und

ihnen schließlich die bestmögliche Förderung zukommen zu lassen. Hinsichtlich der Lesemotivation ist das Beobachten erschwert, da es nicht durch vorgegebene Beobachtungsraster möglich ist (vgl. BERTSCHI-KAUFMANN 2007, S. 104f.).

Auf den theoretischen Grundlagen des Wert- Erwartungsmodells von MÖLLER/SCHIEFELE (2004) und den Aspekten von ALLINGTON (2009) werden im Folgenden eigene Aspekte zur Diagnose von Lesemotivation erstellt.

Das grundlegende Prinzip bei der Feststellung der Lesemotivation ist das Gespräch mit dem Schüler nach dem Lesen eines Textes. Das Gespräch über die Emotionen und die Gefühle beim Lesen kann beispielsweise durch Fragen wie: ‚Was hat dir an der Geschichte besonders gut gefallen?‘, ‚Findest du die Geschichte spannend/langweilig/ traurig oder lustig?‘ angeregt werden.

Um persönliche Gefühle während des Lesens festzuhalten, bietet sich ein Lesetagebuch an. In diesem können Leseerfahrungen festgehalten und reflektiert werden. Durch das schriftliche Fixieren der Eindrücke können unter anderem Leseinteressen erkannt werden und eine erste Einschätzung zur Lesemotivation gegeben werden (vgl. BERTSCHI-KAUFMANN 2007, S. 105f.). Diese Fragen beziehen sich unter anderem auf die Wertkomponente, nach dem Modell von MÖLLER/SCHIEFELE (2004). Die Wertkomponente umfasst das *individuelle Interesse* und die *Zielorientierung*. Aus diesem Grund sollte zunächst einmal herausgefunden werden, ob und weshalb der Schüler den Text überhaupt lesen will. Dafür sollte das individuelle Interesse des Kindes herausgefunden werden, damit klar wird, ob es Interesse an dem Thema des vorgelegten Textes hat. Erst wenn dies der Fall ist, kann die Beschäftigung mit dem Text mit einem positiven Gefühl einhergehen und der Schüler kann eine persönliche Wichtigkeit und Bedeutsamkeit mit dem Lesen verbinden. Ist das Interesse an dem Thema nicht vorhanden, geht dies oftmals mit einer negativen Motivation einher.

Sehr eng mit dem Interesse am Lesen ist die Zielorientierung verbunden. Sie hat eine große Nähe zur intrinsischen Motivation und sollte deshalb bei der Lesemotivationsdiagnose beachtet werden (vgl. Kap. 4.2). Nur dann, wenn der eigene Wunsch des Schülers vorhanden ist, seine Kompetenzen zu steigern oder eine gute Leistung zu erzielen, kann eine Lesemotivation festgestellt werden. Herausfinden kann man den Wunsch zu lesen, indem man beispielsweise eine Geschichte verkürzt, sie an einer spannenden Stelle enden lässt. Nun kann beobachtet werden, ob der Schüler ein Interesse zeigt, die Geschichte von sich aus weiter zu lesen.

Der Wille, einen Text zu lesen, steht in enger Verbindung mit der Erwartungskomponente. Ist ein Schüler motiviert, einen Text zu lesen, so hat er meistens eine positive Fähigkeitseinschätzung von sich. Das *Selbstkonzept* des Schülers hat in bedeutendem Maße Auswirkungen auf das Selbstkonzept ‚Ich kann lesen‘. Um dieses Selbstkonzept näher beobachten zu können, sollte man folgende Aspekte von ALLINGTON (2009) bei der Beobachtung miteinbeziehen (vgl. ALLINGTON 2009, S. 58, zit. n. ROSEBROCK/NIX, S. 82). Die Reaktion des Schülers auf das Le-

sen und die Anstrengungsbereitschaft beim Lesen ist ein zentraler Hinweis auf die Lesemotivation der Schüler. Nur, wenn sich der Schüler selbst als wirksam und erfolgreich erfährt, kann er eine hohe Anstrengungsbereitschaft und Konzentration beim Lesen eines Textes aufbringen.

Es ist sehr deutlich zu erkennen, dass die Lesemotivationsdiagnostik sehr schwierig durchzuführen ist und seitens der Lehrperson eine erhöhte Aufmerksamkeit und Sensibilität dem Schüler gegenüber verlangt. Außerdem zeigt sich, dass durch spezielle Lesefördermaßnahmen gleichzeitig erschlossen werden kann, ob diese zu einer Lesemotivation des Schülers führen oder nicht. Anhand der Reaktionen und Gespräche mit den Schülern sollten demzufolge die richtigen Fördermaßnahmen ausgewählt und individuell auf den Schüler angepasst werden.

Die Diagnose von Leseflüssigkeit und Lesemotivation sollte möglichst in die Leseförderung integriert werden. Diagnose sollte nicht als Leistungsüberprüfung genutzt, sondern viel mehr in Bezug auf die Lesefördermaßnahme eingesetzt werden. Aus diesem Grund werden im Folgenden Leseförderungen zur Leseflüssigkeit und Lesemotivation vorgestellt, die sich gut miteinander verbinden und gleichzeitig mit diagnostischen Instrumenten kombinieren lassen.

7 Leseförderung durch Lautlese-Verfahren

Im dritten und vierten Kapitel wurde dargestellt, warum Leseflüssigkeit und Lesemotivation eine so bedeutsame Rolle beim Aufbau von Lesekompetenz spielen. Demnach sollte die Förderung der Motivation und des flüssigen Lesens unbedingt im schulischen Kontext berücksichtigt werden. Es gibt in der Deutschdidaktik verschiedene Fördermaßnahmen in Bezug auf Leseflüssigkeit und Lesemotivation. Im Folgenden wird ein Überblick über diese Verfahren gegeben und speziell auf das Lautlese-Verfahren eingegangen. Im praktischen Teil dieser Arbeit wurde dann ein individuelles Förderkonzept entwickelt. Dieses Konzept beinhaltet zum einen, das von ROSEBROCK /NIX (2011) verfolgte Ziel der Förderung der Leseflüssigkeit und damit verbunden die Förderung des Leseverstehens. Zum anderen wurde das Konzept so modifiziert, dass die Lesemotivation durch eine spezielle Aufgabenstellung in das Konzept integriert wurde. Zunächst wird ein Überblick über die unterschiedlichen Fördermaßnahmen zur Lesemotivation und zur Leseflüssigkeit gegeben.

Leseförderung in der Deutschdidaktik

BELGRAD (2004) hat in einer Pilotstudie herausgefunden, dass gegenwärtig in einer Unterrichtsstunde nur acht Minuten gelesen wird, der Rest der Stunde wird mit Unterrichtsgesprächen gefüllt. Aus diesem Grund plädiert er dafür, dass dem Lesen wieder mehr Raum gegeben wird und das Lesen Üben wieder mehr in den Unterricht integriert wird. Oftmals äußern sich pädagogische Fachkräfte aber gegen solche direkten Übungsformen, da sie in Verbindung mit oberflächlichem Lernen gesehen werden. Üben sollte, nach BELGRAD, jedoch vielmehr als aktive, absichtsvolle und sinnvolle Handlung verstanden werden, die zur Verbesserung von Fähigkeiten, Fertigkeiten und Haltungen eingesetzt wird (vgl. BELGRAD 2004, S. 128).

Wie bereits erwähnt, hat die PISA-Studie herausgefunden, dass die Lesekompetenz vieler Jugendlicher in Deutschland noch nicht in ausreichendem Maße ausgebildet ist. Auch deshalb sollte der Schwerpunkt im Leseunterricht wieder mehr auf das konkrete Lesen Üben gelegt werden. Leseübungen sollten ein fester Bestandteil innerhalb des Schulalltags sein (vgl. GERSTENMAIER/GRIMM 2004, S. 190).

Der erste Schritt zu einer erfolgreichen Leseförderung des Schülers besteht darin, die richtigen Rahmenbedingungen zu schaffen. Es sollten Freiräume geschaffen werden, die es den Kindern ermöglichen sich zurückzuziehen. Dazu zählen beispielsweise Leseecken, ruhige Plätze auf dem Schulflur oder auch Schulbibliotheken. Aber auch im Unterricht sollte das Lesen wieder mehr Raum einnehmen und die Freizeitlektüre der Schüler mit in den Unterricht einbezogen werden.

Leseungewohnte Kinder und Jugendliche scheitern oftmals bei herkömmlichen Büchern an der kleinen Schrift, dem Blocksatz, dem geringen Zeilenabstand, den vollen Seiten, der oft zu komplizierten Sprache, den zu langen Sätzen und den fehlenden sinnstützenden Illustrationen (vgl. GENUNEIT 1993, S. 167 zit. n. GENUNEIT 2004, S. 151). Die wichtigste Grundlage für alle Maßnahmen zur Leseförderung ist, dass die Texte so gestaltet werden, dass sie von Schülern gut gelesen werden können. Bei der Gestaltung von Lesematerialien sollte man grundlegende Aspekte der Textgestaltung beachten. Die Lesetexte und Arbeitsanweisungen sollten so konzipiert sein, dass auch leseschwache Kinder diese alleine verstehen und ausführen können (vgl. WEDEL-WOLFF 2004, S. 17). Bezüglich der Textgestaltung sind folgende Merkmale zu beachten:

- große Schrift,
- klarer Schrifttyp ohne Serifen,
- linksbündiger Text mit Flattersatz und breitem Zeilenabstand,
- verständnisunterstützende Abbildungen,
- kurze, vertraute, einfache Satzmuster,
- höchstens ein Satz pro Zeile,
- keine Worttrennung am Zeilenende,
- wenig lange Wörter,
- die Wörter sollten möglichst aus dem Wortschatz der Kinder entnommen werden (vgl. SANDFUCHS 2010, S. 44f.).

Die beschriebenen Merkmale sind besonders für schwache Leser von großer Bedeutung und sollten deshalb bei der Leseförderung berücksichtigt und reflektiert eingesetzt werden.

Lesestrategien und Lesetechniken müssen zudem im Unterricht geübt und gesichert werden. Diese Taktiken des Lesens nach BRÜGELMANN wurden in Kapitel 2.2.2 schon ausführlich beschrieben und sollten bei der Leseförderung beachtet werden. Damit die Kinder lernen, die Sinnstützen besser nutzen zu können, müssen sie im Unterricht zum Thema gemacht werden. Beispielsweise sollten Überschriften, Bilder und Titelseiten von Büchern zunächst betrachtet werden, bevor man die Texte liest. Dadurch können die Schüler ihren Wortschatz zum Themenbereich abrufen und bestimmte Erwartungen an den Text aufbauen, was die Worterkennung und somit die Automatisierung beim Lesen erleichtert (vgl. Kap. 2.2.2: Taktik ‚Sinnstützen nutzen‘). Die Taktik ‚Worte und Wortteile ausnutzen‘ kann im Leseunterricht beispielsweise so gefördert werden, dass eine sinnvolle Gliederung längerer Wörter schon im Voraus von der Lehrperson vorgenommen wird. Die zusammengesetzten Wörter können beispielsweise mit Bögen unter den Wörtern gegliedert oder farblich unterteilt werden. Diese Hilfen auf der Schriftebene erleichtern leseschwachen Schülern das Lesen der Texte und machen sie zudem aufmerksam gegenüber den Taktiken des Lesens.

7.1 Förderkonzepte zur Leseflüssigkeit

Leseflüssigkeit kann nur durch Üben verbessert werden, darüber herrscht in der Forschungsliteratur Konsens. Durch ständiges Lesen werden die genaue und automatisierte Worterkennung, eine erhöhte Lesegeschwindigkeit und ein angemessener prosodischer Ausdruck allmählich gesteigert und verbessert. Wie sollten diese Übungen zur Steigerung der Leseflüssigkeit nun jedoch konkret aussehen und welche zeichnen sich als besonders effektiv aus? In dieser Debatte werden vor allem die Viellese- und die Lautleseverfahren gegenübergestellt und kontrovers diskutiert (vgl. Nix 2011, S. 109).

7.1.1 Vielleseverfahren

Vielleseverfahren setzen sich als Ziel, dass die Schüler möglichst ein hohes Lesepensum haben, damit sich ihr Wortschatz vergrößert und damit die Lesegeschwindigkeit zunimmt. Es wird davon ausgegangen, dass, unabhängig von der Qualität der zu lesenden Texte, beiläufig das Weltwissen und damit der Wortschatz gesteigert werden. Ein ausreichender Wortschatz hat dann zur Folge, dass die Leser den direkten-lexikalischen Weg im Zwei-Wege-Modell wählen können, somit eine bessere Dekodierfähigkeit, eine gesteigerte Automatisierung und eine angemessene Lesegeschwindigkeit aufweisen, was zur Steigerung der Leseflüssigkeit beiträgt. Die konkrete, praktische schulische Umsetzung der Viellese-Verfahren sieht so aus, dass im Unterricht Raum für freie Lesezeiten geschaffen wird, in denen die Schüler selbstgewählte Bücher oder Zeitschriften lesen, für die sie sich interessieren. Weiterhin erhofft man sich durch dieses Verfahren, dass das Freizeitlesen der Kinder und Jugendlichen positiv beeinflusst wird und folglich das Lesepensum insgesamt ansteigt (vgl. ROSEBROCK/NIX 2011b, S. 21; NIX 2011, S. 109f.). Betrachtet man die Forschungslage bezüglich der Effizienz von Vielleseverfahren, so zeigen sich uneinheitliche Ergebnisse. Zum Teil können positive Effekte auf die Lesekompetenz einzelner Schüler nachgewiesen werden, aber zum größten Teil lassen sich nur neutrale oder sogar negative Ergebnisse verzeichnen (vgl. THE EUNICE KENNEDY SHRIVER NATIONAL INSTITUTE OF CHILD HEALTH AND HUMAN DEVELOPMENT (NICHD) (2000)). Bei der näheren Betrachtung der Untersuchungen lässt sich jedoch feststellen, dass die Leseflüssigkeit dabei oftmals keine gesonderte Variable darstellte und somit nur Aussagen zu der Auswirkung der Verfahren auf das Textverstehen und nicht auf die Leseflüssigkeit der Schüler möglich sind. Es konnte folglich noch nicht hinreichend belegt werden, dass man flüssiges Lesen durch Viellesen lernt und wie effektiv die Vielleseverfahren im Deutschunterricht sind (vgl. Nix 2011, S. 110f.).

7.1.2 Lautlese-Verfahren

Den Viellese-Verfahren stehen die Lautlese-Verfahren zur Steigerung der Leseflüssigkeit gegenüber. In der deutschsprachigen Fachliteratur zur Leseförderung wird die Einbindung der Lautlese-Verfahren in den Deutschunterricht nur sehr selten erwähnt. Diese sind deshalb auch nur in geringem Maße in der Förderpraxis an den Schulen angelangt. Aufgrund dessen wird im Vorfeld zunächst eine begriffliche Differenzierung vorgenommen, um die einzelnen Lautlese-Verfahren im Anschluss erklären und voneinander abgrenzen zu können und auch um die Unterschiede zu der bekannten, traditionellen Form des Vorlesens, wie beispielsweise des Reihumlesens, deutlich zu machen.

Im Kontext der Lesedidaktik fasst man unter dem Begriff des Lautlese-Verfahrens

„explizite Trainingsformen und -routinen zusammen, bei denen die Schüler(innen) durch das laute Lesen und Vorlesen (...) von kurzen Texten oder Textabschnitten vor allem ihre Lesefähigkeit bei der Worterkennung, der Verbindung von Wortfolgen im Satzzusammenhang und bei der Herstellung von Relationen zwischen den einzelnen Sätzen verbessern können“ (ROSEBROCK/NIX 2011a, S. 27).

Lautlese-Verfahren dürfen keinesfalls mit dem Reihum- oder Fehlerlesen gleichgesetzt werden. Beim Reihumlesen geht es darum, einen unvorbereiteten Text der Klasse laut vorzulesen, was häufig auch als Wettbewerb gestaltet wird. Dabei liest jeder Schüler so lange, bis er einen Fehler gemacht hat, woraufhin der Sitznachbar an der Reihe ist. Dass das Reihumlesen keine positive Auswirkung auf die Lesekompetenz hat, wird in der Forschung bestätigt. Der Übungseffekt ist zu gering, da jeder Leser eine zu geringe Lesezeit hat, die Konzentration beim Lesen liegt vorwiegend darauf, keinen Fehler zu machen und lenkt den Leser folglich von den Inhalten ab. Hinzu kommt, dass sich die schlechteren Schüler stigmatisiert fühlen, da beim ungeübten Lautlesen ihre Schwierigkeiten der Klasse vorgeführt werden. Lautlese-Verfahren unterscheiden sich von diesem Reihumlesen, da sie in spezifischen, geschützten, festgeschriebenen Lesezeiten das Üben der Lesefertigkeit in den Mittelpunkt stellen. Es wird dabei darauf geachtet, dass die Schüler für sich üben können und in ihrem eigenen Lesetempo die Aufgaben bewältigen können (vgl. ebd., S. 27ff.).

Die Lautleseverfahren sind Übungsmethoden, bei denen die Schüler Texte nach verschiedenen Prinzipien laut oder halblaut vorlesen. Der Prozess des Lesens rückt hierbei in den Vordergrund und wird hörbar gemacht. Dabei können Aspekte der Leseflüssigkeit erkannt und gezielt gefördert werden. Die Frage stellt sich nun jedoch, ob es einen Unterschied zwischen Vorlesen und Lautlesen gibt. Das Lautlesen unterscheidet sich vom Vorlesen durch die Kommunikationssituation. Beim lauten Lesen liest der Leser für sich selbst und nicht für andere. Liest man einen Text beispielsweise halblaut vor sich hin, so kann dieses als Zwischenstufe für das Verstehen des Textes nützlich sein, da der Text durch die gesprochene Sprache für den Leser

hörend gemacht wird und dadurch eventuell besser verstanden werden kann. Außerdem kann der Leser durch die phonologische Umsetzung selbst an seiner Lesefertigkeit arbeiten, da sie in objektiver Form zugänglich gemacht wird und Lesefehler dadurch leichter erkannt werden können. Leseförderndes Vorlesen hingegen wird im Deutschunterricht als Form „ästhetischer Kommunikation“ (ABRAHAM 2003, S. 801) gesehen. Das Vorlesen von Geschichten oder Texten durch die Lehrperson oder das geübte Vorlesen seitens der Schüler soll dazu beitragen, dass die Lesemotivation der Kinder und Jugendlichen gesteigert wird, da der Stoff auf eine anregende Weise vermittelt wird. Dadurch werden auch indirekt literarische Kompetenzen vermittelt. Bei den Lautlese-Verfahren wird das laute Lesen lediglich als Werkzeug gesehen, um die Lesefertigkeiten zu verbessern und zum semantischen Verstehen zu gelangen. Sie stellt somit eine Vorform des Vorlesens dar (vgl. Nix 2011, S. 116f.).

Grundformen des Lautlesens

Bis zum jetzigen Zeitpunkt liegen zahlreiche Einzelverfahren zum Lautlesen vor. All diese Verfahren beziehen sich jedoch auf die zwei Grundformen des Lautlesens. Zum einen das *chorische*, begleitende, *Lesen*. Dabei werden zunächst Lautlese-Tandems zusammengestellt. Diese Tandems bestehen aus einem kompetenten Leser, der als Lesemodell für einen leseschwachen Schüler dient. Beim gemeinsamen Lesen achtet der kompetente Leser auf die Lesegeschwindigkeit, die Betonung von Satzteilen und auf sinnentstellte Lesefehler und korrigiert sie gegebenenfalls. Der gemeinsame Dialog über das Gelesene spielt dabei eine zentrale Rolle. Bei diesem Verfahren können die Leistungen anderer beobachtet und dadurch neue Verhaltensmuster erworben werden. Zudem können Konsequenzen von speziellen Handlungen erfahrbar gemacht werden, bewertet und für sich selbst als Erfahrung abgespeichert werden. Ziele des begleitenden Lesens sind zudem, dass der schwächere Leser seinen Partner als Lesemodell erfahren kann. Er kann am Lesevorbild beobachten, welche prosodische Betonung für welche Satzteile sinnvoll eingesetzt werden sollte. Diese Beobachtungen können dann bestenfalls auf künftige Lesehandlungen übertragen werden. Der Fokus liegt beim begleitenden Lautlesen auf der Steigerung der Leseflüssigkeit auf Satzebene. Dekodierleistungen auf Wortebene werden jedoch trotzdem mitgefördert, da der Tutor den Leser auf sinnentstellende Lesefehler behutsam hinweist. Wichtig dabei ist, dass der Leser keine Angst entwickelt, Fehler zu machen, sondern dies als Fähigkeit nutzt, eigenständig Fehler zu entdecken und immer mehr Selbstkorrekturen vorzunehmen. Zusammenfassend kann man sagen, dass das Lesemodell eine Orientierung für den schwächeren Leser ist. Die Entwicklung sollte dahin gehen, dass der ‚Leselehrling‘ immer mehr die Verantwortung für seinen eigenen Leseprozess übernimmt und somit nach und nach selbst zum Lesemodell wird (vgl. Nix 2011, S. 124).

Während bei der Grundform des chorischen Lesens primär auf die positive Wirkung eines kompetenten Lesemodells gesetzt wird, steht beim *wiederholten Lautlesen* die Wiederholung von Textabschnitten im Vordergrund. Diese Methode ist heutzutage in der Lesepraxis das am weitesten verbreitete Verfahren zur Umsetzung des Lautlesens. „In der Lesedidaktik wird heute davon ausgegangen, dass das vorbereitete, wiederholte laute Lesen eines Textes für Kinder, die sich mit dem Lesen noch schwer tun, sinnvoll ist“ (STECK 2012, S. 32). Ein Text wird so lange geübt und laut vorgelesen, bis er flüssig gelesen werden kann, d.h. bis die durchschnittliche Lesegeschwindigkeit von 85 bis 100 Wörter pro Minute erreicht werden kann. Durch mehrmaliges Lesen eines Textes kann sich der Leser schrittweise mit dem Text vertraut machen und sich die Bedeutungen der Wörter erschließen. Hierbei werden die Automatisierung der Worterkennung, die Verbindung von Wortfolgen auf der Satzebene und die Herstellung von Relationen zwischen den einzelnen Sätzen geübt. Aufgrund der immer schnelleren Worterkennung des Lesers, kann dieser sich viel besser auf den Inhalt und somit auf das verstehende Lesen konzentrieren. Je nachdem, wie gut die Steigerung der Leseflüssigkeit gelingt, sollten in weiteren Leserunden entsprechende einfachere bzw. komplexere Texte ausgewählt werden (vgl. Nix 2011, S. 120).

Zu Beginn des Einsatzes dieser Methode hatten die Initiatoren des wiederholten Lautlesens eher Förderkurse im Blick als eine Schulklasse. Man geht dabei folgendermaßen vor: Zunächst sollte der zu lesende Text vom Schüler selbst ausgewählt werden, um möglichst interessant und motivierend für den Leser zu sein. Der Text sollte in seinem Schwierigkeitsgrad so ausgewählt werden, dass bei erstmaliger Lektüre mindestens 90 Prozent der Wörter exakt dekodiert werden können. Außerdem sollten die Texte nicht zu lang sein und in sinnvolle Teilabschnitte gegliedert sein (vgl. Kap. 7: Leseleichtkriterien). In einem nächsten Schritt üben die Schüler, den Text für sich flüssig zu lesen. Wenn sie soweit sind, dann lesen sie den Text einem Tutor vor, der die Lesegeschwindigkeit und Fehleranzahl notiert und in einen Graphen überträgt, so dass am Ende der Leseübung ersichtlich wird, inwieweit sich der Schüler verbessert oder verschlechtert hat. Die Forschungslage zeigt, dass durch das wiederholte Lautlesen die Lesegenauigkeit und die Lesegeschwindigkeit beim leisen und lauten Lesen, aber auch bei der Übertragung auf unbekannte Texte, signifikant steigen. Hinzu kommt, dass das Leseverständnis gleichzeitig verbessert wird (vgl. u.a. NICHD 2000; WEMBER 2003 zit. n. Nix 2011, S. 122f.).

Kooperative Lautlese-Verfahren

Die zuvor beschriebenen Verfahren des wiederholten und begleitenden Lautlesens wurden im Laufe der Jahre soweit modifiziert, dass sie nicht nur in Kleingruppen im externen Zusatzunterricht, sondern auch in ganzen Schulklassen angewendet werden können. Dabei zeigen sich Unterschiede in der technischen Umsetzung, der Lesepaten und der Lesemethoden.

Bei der technischen Umsetzung des Verfahrens gibt es die Möglichkeit, professionell aufgenommene Hörbuchversionen im Unterricht einzusetzen. Der Sprecher des Hörbuchs dient dem Schüler somit als Lesemodell. Mit dem Anschluss von Kopfhörern an einen CD-Player kann die Übung im Klassenverband durchgeführt werden. Der Schüler sollte dabei den Text halblaut mitlesen und schließlich in Textabschnitten flüssig lesen lernen. Das Ziel ist es, dass der Schüler am Ende der Übung den Text ohne fremde Hilfe selbstständig flüssig laut lesen kann.

Eine weitere Möglichkeit, die Lautlese-Verfahren in den Unterricht miteinzubeziehen ist, externe Lesepaten in die Klasse zu holen, wie beispielsweise Eltern, Großeltern oder Studierende. Wenn es jedoch in der Schule an finanziellen Mitteln für die technischen Geräte fehlt oder keine externen Lesepaten gewonnen werden können, kann auf eine weitere Umsetzungsmöglichkeit zurückgegriffen werden. Die wiederholten und begleitenden Lautlese-Verfahren können in kooperative Lernarrangements integriert werden. NIX (2001) schlägt hierfür zum einen das Lesetheater oder das *radio reading* vor. Beim Lesetheater werden literarische Texte zunächst in einfachere Lesetexte umgewandelt und schließlich in einer Kleingruppe eingeübt. Dabei werden die Texte wiederholt laut gelesen und geübt. Durch die spätere Leseaufführung sind motivationale Aspekte gegeben. Mit dem *radio reading* ist gemeint, dass Schülergruppen eine Radiosendung gestalten, die durch die Lautlese-Verfahren geübt und aufgenommen werden soll. Die kooperativen Lautlese-Verfahren können durch die Abwechslung der Methoden ‚wiederholtes und chorisches Lautlesen verbunden werden und somit effizient die Leseflüssigkeit verbessern (vgl. Nix 2011, S. 126).

Effizienz des Lautlese-Verfahrens

In der Auswertung der National Reading Panels-Forschung zeigte sich hinsichtlich der Lautlese-Verfahren eine durchgängig hohe positive Wirksamkeit der Verfahren auf die Leseflüssigkeit der Schüler. In der Analyse wurden 98 Studien in Bezug auf die Effektivität des Verfahrens empirisch untersucht. Die ermittelten Ergebnisse zeigen, dass „die Lesegenauigkeit und die Lesegeschwindigkeit der Schüler signifikant durch die Lautlesetrainings gesteigert werden konnten (...)“ (Nix 2011, S. 111). Es hat sich auch gezeigt, dass es zu positiven Korrelationen zwischen der Steigerung der Leseflüssigkeit und des Leseverstehens kommen kann. Aufgrund der zuvor beschriebenen Brückenfunktion der Leseflüssigkeit zu hierarchiehohe Prozessebenen des Lesens ist dies ein besonders signifikantes Ergebnis. Studien, die verschiedene Lautlese-Verfahren miteinander verglichen haben, kommen zudem zu dem Schluss, dass es keine Unterschiede in der Effektivität der einzelnen Verfahren gibt, alle seien vergleichbar effektiv.

Laut der Frankfurter Studie ‚Leseflüssigkeit‘ von ROSEBROCK (2010) konnte auch gezeigt werden, dass das Leseverstehen durch das Lautlese-Verfahren mitgefördert wurde. Jedoch konnten die verfügbaren Ergebnisse nicht belegen, dass die Lesemotivation und das Leseselbst-

konzept dadurch gesteigert und gefördert wurden. Im Gegenteil, es konnte sogar festgestellt werden, dass diese abgenommen haben. Das übergeordnete Ziel des Deutschunterrichts ist es jedoch, laut Bildungsplan der Grundschule (2004), gerade diese Lesemotivation zu stärken. Um diesem Ziel dennoch gerecht zu werden und das Lesen üben für die Schüler nicht zu einem langweiligen, monotonen, sich wiederholenden Lesen werden zu lassen, müssen motivierende Vorlesesituationen geschaffen werden. Das wichtigste ist hierbei, dass dem lauten Vorlesen eine Funktionalität zugewiesen wird. ROSENBROCK/NIX (2008) schlagen zum Beispiel das geübte, vorbereitete Vorlesen anhand einer Lieblingsstelle aus einem Buch oder das Erstellen einer Radiosendung vor.

Lautlese-Verfahren sollten aufgrund der eindeutig positiven Befunde in den schulischen Leseunterricht eingebunden werden, aber um die Lesemotivation mit zu fördern, sollte das laute Lesen gleichzeitig einer Funktionalität zugewiesen werden (vgl. Nix 2011, S. 111).

7.2 Förderkonzepte zur Lesemotivation

In Kapitel 4 wurde immer wieder deutlich, dass ein enger Zusammenhang zwischen Lesemotivation und Lesekompetenz zu bestehen scheint. In der Förderung der Lesemotivation könnte deshalb eine Möglichkeit gesehen werden, die Lesemenge und die Lesekompetenz zu steigern.

Wie bereits in den theoretischen Grundlagen zur Lesemotivation (vgl. Kap. 4) dargestellt, wird das Leseverhalten durch das Elternhaus und die Peers grundlegend beeinflusst. Schüler, die durch die Eltern und Peers keine positiven Erfahrungen mit dem Lesen gemacht haben, bekommen durch die Instanz der Schule die Möglichkeit, ihre Lesegewohnheiten zu verändern und eine Lesemotivation zu entwickeln. Das Schaffen und Erhalten einer Lesemotivation ist eine der wichtigsten Aufgaben für die Lehrperson im Leseunterricht. Die Lehrperson sollte lese-schwache Schüler, die aufgrund ihrer geringen Lesefähigkeit nicht gerne lesen, zum Lesen verlocken. „Lesen muss das Kind als etwas für es selbst Sinnvolles und Wichtiges erfahren“ (WEDEL-WOLFF 2006, S. 18). Die Neugierde des Kindes soll geweckt werden. Sie sollen erfahren, dass Lesen etwas Aufregendes ist, durch das man in andere Welten eintauchen und Antworten auf Fragen bekommen kann. Lesen Lernen ist ein Problemlöse-Akt, der Interesse und Anstrengungsbereitschaft beim Leser voraussetzt (vgl. WEDEL-WOLFF 2006, S. 18f.). Das grundlegende Ziel ist es die Lesemotivation aufzubauen und zu sichern, um so eine Stabilisierung der Lesegewohnheit zu erlangen.

Die Maßnahmen zur Steigerung der Lesemotivation können auf zwei Ebenen stattfinden: Auf der Unterrichtsebene oder auf der Individualebene. Setzen die Maßnahmen auf der Unterrichtsebene an, so wird der gesamte Unterricht beeinflusst. Freude am Lesen zu entwickeln, lässt sich stark durch die richtige Text- und Lektüreauswahl beeinflussen. Die Lektüreauswahl

ist für die Motivation der Kinder entscheidend. Deshalb sollten die Ergebnisse der empirischen Forschung der Lektürepräferenz der Jugendlichen, wie in Kapitel 4.3.3 aufgezeigt wurde, bei der Auswahl der Klassenlektüre berücksichtigt werden. Zum einen sollte die Lektüre altersgerecht und adressatenbezogen sein und eine adressatenbezogene Sprache haben. Zudem ist es wichtig, dass differenzierte Lektüre in unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden zur Verfügung gestellt wird. Bei der Auswahl der Texte sollte außerdem auf die in Kapitel 7 vorgestellten Leichtlesekriterien geachtet werden (vgl. GERSTENMAIER/GRIMM 2004, S. 222).

Andererseits sollte das vergnügliche Lesen ein fester Bestandteil des Unterrichts werden. Beispielsweise kann die Freude am Lesen durch Buchvorstellungen, Bibliothekbesuche, Klassen- und Schülerbüchereien, Leseecken, Lesekisten, Lese- und Autorennächte, Vorlesewettbewerbe, Lesezirkel oder Wanderbücher geweckt werden. Auf diese motivationsförderlichen Maßnahmen kann hier nicht näher eingegangen werden, da das im Praxisteil vorgestellte Förderkonzept auf der Individualebene ansetzt (vgl. GERSTENMAIER/GRIMM 2004, S. 222ff; WESPEL 2009, S. 36ff.).

Setzen die motivationalen Maßnahmen auf der Individualebene an, so sind diese direkt auf die Lesemotivation des einzelnen Schülers ausgerichtet. Initiativen zur Förderung der Lesemotivation sollten nicht isoliert eingesetzt werden, sondern immer in Verbindung mit Förderungen zur Vermittlung von Lesekompetenzen und Lernstrategien. Wichtig bei der Motivation sind vor allem das Zielsetzungsverhalten und Prinzipien der Selbstbewertung (vgl. SCHIEFELE u.a. 2004, S. 122). Nach dem Erwartungs-Wertmodell von MÖLLER/SCHIEFELE (2004) ist der Aspekt des Zielsetzungsverhaltens auf der Wertkomponente verankert. Beim Schüler sollte der Wunsch und die Absicht gestärkt werden, seine eigenen Kompetenzen zu steigern, damit die Anstrengungsbereitschaft wieder gestärkt wird und somit dem Lesen eine positivere Wertzuschreibung zukommen kann. Das Prinzip der Selbstbewertung kann der Erwartungskomponente zugeschrieben werden und wird unter den Begriffen ‚Selbstkonzept‘ und ‚Selbstwirksamkeit‘ beschrieben. Wird durch schulische Motivationsmaßnahmen das Selbstkonzept des Schülers positiv beeinflusst, beispielsweise durch positive Rückmeldung seiner Lesekompetenz, und er somit in seiner Selbstwirksamkeit gestärkt, kann er selbstständig Aufgaben bearbeiten und so wird folglich auch die Wertkomponente positiv beeinflusst. Das ‚Ich kann lesen‘ wird dadurch zum ‚Ich will lesen‘, was die Freude am Lesen impliziert. Schule hat die Aufgabe, den Willen zum Üben und damit auch zum Lesen auszubilden und zu erhalten. Dies geschieht durch die Vermittlung von Zutrauen in die Fähigkeiten des Kindes und durch Erfolgserlebnisse. Es muss der Erfolgskreis angeregt und der Teufelskreis vermieden werden. Die Erfahrung des Erfolgs vermittelt dem Schüler positive Gefühle und die Zuversicht, es beim nächsten Mal wieder schaffen zu können. Die Bereitschaft zum Lesen Üben sollte in der Schule nicht mit monotonen, langweiligen Übungsangeboten überdeckt werden. Es motivieren hingegen handlungsorientierte, vielfältige Leseübungen, die an dem Anknüpfen, was die Schüler schon können. Oftmals ist

der Blick zu defizitorientiert und die Lehrpersonen, Eltern und das misserfolgsorientierte Kind selbst sehen häufig nur das, was noch nicht gekonnt wird. Demnach ist es wichtig, dass das Lesen für leseschwache Schüler in einer angstfreien, entspannten und vom Zutrauen in das Kind getragenen Atmosphäre stattfindet. WEDEL-WOLFF (2006) plädiert dazu, dass Ergebnisse von Übungen sich möglichst in Produkten, im Zeigen einer geübten Tätigkeit oder in einer Vorführung niederschlagen sollten. Dieses Ziel lässt sich auch gut auf das Lesen Üben übertragen, denn durch die erschaffenen Produkte wird die Freude am Gelingen festgehalten und dem Schüler vor Augen geführt. Die Anerkennung durch andere ist dabei von großer Bedeutung (vgl. WEDEL-WOLFF 2006, S. 8).

Außerdem sollte der Zusammenhang der Leseflüssigkeit mit der Lesemotivation beachtet werden. Eine Steigerung der Leseflüssigkeit hat positive Auswirkungen auf die Lesemotivation. In den theoretischen Ausführungen wurde außerdem immer wieder hervorgehoben, wie wichtig der Austausch des Gelesenen mit anderen ist. Dabei ist bedeutend, dass das individuelle Interesse (Kap. 4.2) berücksichtigt wird, damit der Wunsch nach Anschlusskommunikation überhaupt vorhanden ist. Dieses extrinsisch motivierte Lesen ist ein wichtiger Ansatzpunkt für die schulische Leseförderung. Es bildet eine Art Brücke von lehrkraftinduzierter und autonomer Lesemotivation (vgl. PHILIPP 2011, S. 44).

Im schulischen Unterricht wird ein starkes Potential für die Lesemotivation gesehen. Immer wieder wird die kognitiv, wie affektiv und sozial unterstützende Lernumgebung in den Vordergrund gehoben. GUTRIE/ALAO (1997) haben zahlreiche Schulbücher auf motivierende Settings untersucht und im Hinblick dessen acht Prinzipien zur Förderung der Lesemotivation aufgestellt. Im Folgenden werden davon nur ausgewählte Prinzipien erwähnt, die in Bezug auf den Praxisteil dieser Arbeit wichtig sind:

1. An lebensweltliche Erfahrungen anknüpfen

Die Arbeit an konkreten Objekten, Anlässen und Umgebungen mit allen Sinnen hilft den Schülern das Gelesene und die Lebenswelt zu verknüpfen und ihre eigenen Erfahrungen miteinbeziehen zu können.

2. Autonomie zulassen

Bei der Wahl der Texte, der Aufgaben oder der Medien sollten Schüler Autonomie erleben.

3. Interessante Texte offerieren

Lehrkräfte sollen Sachtexte und literarische Texte mit verschiedenen Schwierigkeitsstufen bereitstellen.

4. Zusammenarbeit fördern

Es sollten unterschiedliche Arbeitsformen gewählt werden (Einzel-, Partner-, Gruppenarbeit).

5. Individuellen Ausdruck zulassen

Schüler sollen die Möglichkeit haben, sich über das Gelesene auszutauschen und gegebenenfalls beim Textverständnis unterstützt werden.

6. Lesestrategien vermitteln

Die Lesestrategien sollen in dem Klassenverband erklärt und in ihrer Effizienz diskutiert und selbstständig geübt werden (vgl. PHILIPP 2011, S. 104ff.).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass in der Lesemotivationsförderung wichtig ist, dass den Schülern Texte angeboten werden, die ihr Interesse wecken. Zudem sollten ihnen die Wahlfreiheit und die Kontrolle über die Textauswahl gelassen werden und klare Wissensziele gesetzt werden. Zu guter Letzt kann auch die Zusammenarbeit mit Freunden die Freude am Lesen steigern.

7.3 Bezug zum Didaktischen Modell

Im vorangegangenen Kapitel wurden immer wieder Verbindungen zwischen Leseflüssigkeit und hierarchiehöheren Verstehensprozessen beim Lesen aufgezeigt, die sich in Bezug auf das Didaktische Modell der Lesekompetenz auf die kognitive Ebene beziehen. Es wurde gezeigt, dass das Fehlen von basalen Lesefertigkeiten das Textverständnis erschwert. Die schulischen Fördermaßnahmen sollten jedoch nicht nur die kognitiven Prozesse im Blick haben, sondern jeden Leser mit seinen individuellen Voraussetzungen berücksichtigen. Leser begegnen dem Lesen mit subjektiven Leseerfahrungen aufgrund spezifischer Lesesozialisationsprozesse und Lese-Selbstkonzepte. Sie treten dem Lesen mit unterschiedlicher Leseabsicht, Lesemotivation, Emotionen sowie Welt- und Sprachwissen gegenüber. Die Subjektebene wirkt sich demnach auch auf die Leseflüssigkeit aus und deshalb sollten in konkreten Fördermaßnahmen nicht nur die kognitiven, hierarchieniedrigen Prozesse miteinbezogen werden.

Setzt man die mangelnde Leseflüssigkeit in Beziehung mit dem motivationalen Konzept eines Lesers, so wird deutlich, dass „ein zögerlicher, stockender, im Gesamten als mühevoll und anstrengend empfundener Lesevorgang bei den betroffenen Schülern kaum zur Entwicklung von Lesemotivation (...), Leseengagement (...), Leseinteresse „(...) und/ oder entsprechend positiven emotionalen Lesehaltungen und -einstellungen (...) beitragen kann (...)“ (NIX 2011, S. 102). In einem solchen Fall nützt es auch nicht viel, wenn die Themen der Texte dem Interesse des Schülers entsprechen. Schwache Leser meiden die Anstrengung des Leseaktes oftmals oder scheitern an den Anforderungen, woraufhin sich ein Gefühl der Frustration einstellt. Diese Zusammenhänge konnten auch durch empirische Studien belegt werden. Von LANDERL/REITER (2002) haben eine zusätzliche Auswertung der PISA-Ergebnisse in Österreich durchgeführt, indem sie außerdem einen Lesegeschwindigkeitstest durchgeführt haben. Sie gelangen dabei zu folgenden Ergebnissen der Zusammenhänge zwischen der Lesefertigkeit der Schüler und den

von PISA erhobenen Konstrukten ‚Freude am Lesen‘ und ‚Interesse an Lesestoffen‘: Je besser die Lesegeschwindigkeit des Schülers, desto höher ist auch die Lesefreude. Zudem zeigt sich, dass die Lesefreude von Mädchen deutlich höhere Werte erzielten als die der Jungen. Mädchen empfinden schon bei geringerer Lesegeschwindigkeit Freude am Lesen, wohingegen die Jungen erst bei einer sehr guten Lesegeschwindigkeit diese Freude empfinden können (vgl. Nix 2011, S. 103f.).

Zusammenfassend kann man sagen, dass eine geringe Lesegeschwindigkeit das Lesen eher mühevoll und anstrengend macht, dies dazu führt, dass die Freude am Lesen gering bleibt, was also dazu führen kann, dass Schüler nur ungerne freiwillig Texte, Bücher oder Zeitschriften lesen. Folglich fehlt die Übung, die die Lesefertigkeit verbessern, die Lesegeschwindigkeit steigern und die Lesemotivation und die Freude am Lesen erhöhen würde. Das Viellesen hat somit eine nicht zu unterschätzende Auswirkung auf die Entwicklung von Leseflüssigkeit und sollte in Bezug auf die Lesedidaktik durchaus beachtet werden.

Abschließend lässt sich sagen, dass bei der Betrachtung des didaktischen Modells der Lesekompetenz und den soeben beschriebenen beeinflussenden Faktoren, gezeigt werden kann, dass mangelnde Leseflüssigkeit sich nicht nur auf die kognitiven Leseprozesse auswirkt, sondern auch auf die Subjektebene und die soziale Ebene von Lesekompetenz.

8 Das individuelle Förderkonzept

Im nun folgenden praktischen Teil dieser Arbeit möchte ich näher auf das für Tim⁶ zugeschnittene Förderkonzept eingehen. Dabei werde ich folgende zentrale Fragestellungen in den Mittelpunkt rücken: ‚Wo genau liegen Tims Kompetenzen im Bereich des Lesens?‘ und ‚Wo kann ein individuelles Förderkonzept sinnvollerweise ansetzen, so dass Tims Fähigkeiten berücksichtigt werden und es einen für ihn individuellen Lernfortschritt bewirkt?‘.

Dazu möchte ich zunächst auf die Rahmenbedingungen der Schule eingehen, in der das Förderprojekt stattfand. In einem weiteren Schritt wird der Schüler vorgestellt. Dabei wird vor allem auf die bisherige sprachliche Entwicklung von Tim eingegangen, woraufhin die aktuelle Förderung der Lesekompetenz aufgebaut wurde. Im Anschluss daran werden meine diagnostischen Vorgehensweisen und Ergebnisse beschrieben, welche den Ausgangspunkt der individuellen Fördereinheit darstellten. Ein letzter Punkt setzt sich dann mit der konkreten Durchführung der Fördereinheit auseinander. Hier geht es zunächst darum, die Ziele der Fördereinheit mit dem Lautlese-Verfahren vorzustellen, eine Verbindung zum didaktischen Modell der Lesekompetenz herzustellen, einen konkreten Tag der Durchführung zu beschreiben und die Ergebnisse darzulegen.

8.1 Rahmenbedingungen

Im Rahmen meines praktischen Teils für die Wissenschaftliche Hausarbeit als Teilleistungsprüfung für das erste Staatsexamen für Sonderschulen gestaltete ich in einer Sprachheilschule im Landkreis Schwäbisch Hall⁷ eine Projektwoche im November 2013.

Die Sprachheilschule ist eine staatliche Schule für sprachbehinderte Kinder. In der Schule findet Unterricht in den Klassenstufen 1-4 statt. Sie ist eine Durchgangsschule, welche versucht die Schüler so bald als möglich in eine Regelschule umzuschulen. Derzeit besuchen 90 Mädchen und Jungen die Schule. Sie werden in acht Klassen, die jeweils circa neun bis 13 Schülerinnen und Schüler umfassen, unterrichtet. Die Schule beginnt um 8.00Uhr und endet um 12.20 Uhr. Für die Klassenstufen drei und vier findet zusätzlich zweimal in der Woche Nachmittagsunterricht statt. An diesen Tagen bietet die Schule ein Mittagessen an. Die Schüler werden morgens mit Kleinbussen direkt von zu Hause abgeholt und nach der Schule wieder nach Hause gebracht.

Die Angebote der Schule liegen vor allem im Bereich der intensiven Bewegungsförderung durch rhythmisch-musikalische Erziehung und in einem erhöhten Umfang an Sportstunden. Der Sonderpädagogische Dienst der Schule umfasst folgende Aufgabenbereiche: Eine Beratungs-

⁶ Der Name des Schülers wurde aus Datenschutzgründen anonymisiert.

⁷ Der Name der Schule wurde aus Datenschutzgründen anonymisiert.

stelle zur Frühförderung, eine Kooperation mit Regelschulen, einen LRS⁸- Stützpunkt, eine Grundschulförderklasse, Psychomotorik und eine Nachbetreuung beim Wechsel in die weiterführenden Schulen.

Mein Förderschüler Tim geht in die Klasse 4a. Die Klasse ist, in Bezug auf ihre kognitiven und sprachlichen Fähigkeiten, eine sehr heterogene Klasse. Bis auf drei Kinder wurden alle bereits zum ersten Schuljahr in diese Sprachbehindertenschule eingeschult. Die Klasse wird bereits im zweiten Schuljahr von der Klassenlehrerin betreut und unterrichtet. Für die Fächer Mathematik, Englisch, Musik, Religion, Technisches Werken und Sport sind andere Fachlehrer in der Klasse. Fünf Stunden pro Woche werden die Schüler in Deutsch und Mathe in einer Doppelbesetzung individuell unterrichtet und gefördert. Vier Stunden pro Woche stehen der Klassenlehrerin für Sprachtherapie zur Verfügung, die jedoch oftmals in den Unterricht integriert wird. Zusätzlich bekommt Tim ein bis zwei Mal die Woche Leseförderung von einer externen Lesemutter. In diese geht er jedoch nicht alleine, er wird von einem anderen Schüler seiner Klasse begleitet. Dies zeigt, dass Tim im Lesen von mindestens drei unterschiedlichen Lehrkräften unterrichtet wird.

Zu den räumlichen und materiellen Gegebenheiten ist Folgendes zu sagen: Im Klassenzimmer befindet sich eine abgetrennte Spielecke mit einer Klassenbibliothek für die Kinder, in der sie spielen und lesen können. Außerdem ist neben dem Klassenraum ein separater Therapieraum, in dem die Fördereinheit durchgeführt wurde. Für die Fördereinheit wurden mir Instrumente aus dem Musikraum, ein CD-Player und ein Aufnahmegerät zur Verfügung gestellt. Das noch benötigte Equipment, wie beispielsweise meinen Laptop oder andere Gegenstände für die Einheit habe ich selbst mitgebracht und durfte diese die Woche über in dem Therapieraum unterbringen. Somit konnte ich den Therapieraum nach eigenem Belieben nutzen und war frei in der Gestaltung des Raums.

8.2 Vorliegende Informationen zu Tim

Tim ist am 11.01.2003 geboren. Seine Familiensprache ist Deutsch. Tim wächst mit zwei Geschwistern, seiner Zwillingsschwester und seinem 18jährigen Bruder, auf. Seine Schwester besucht schon seit der ersten Klasse die Sprachheilschule. Tim wurde erst im zweiten Schuljahr dort eingeschult. Die Zwillinge besuchen nicht dieselbe Klasse, sondern sind auf die Parallelklassen 4a und 4b verteilt.

Nach Angaben der Mutter begann Tim erst spät mit dem Sprechen. Er war häufig krank und klagte viel über Kopfschmerzen. 2007 kam der Verdacht auf, dass Tim Schwierigkeiten bei der auditiven Wahrnehmung hat, woraufhin er untersucht wurde. Der Verdacht wurde bestätigt und

⁸ Lese-Rechtschreib-Stützpunkt (LRS-Stützpunkt)

ihm wurden zur Besserung des Hörens die Polypen entfernt und Paukenröhrchen eingesetzt (vgl. Entwicklungsplan 03.02.2010).

Aus dem Entwicklungsplan 2010 kann geschlossen werden, dass Tim ab dem Alter von 3;0 Jahren aufgrund von sprachlichen Auffälligkeiten eine logopädische Behandlung in Anspruch nahm und seit September 2008 durch heilpädagogische Frühförderung Unterstützung bekam. Aktuell wird keine logopädische Behandlung mehr in Anspruch genommen. Nähere Angaben sind aus dem Entwicklungsplan 2010 nicht zu entnehmen.

Die Beschulung in die Sprachheilschule erfolgte aufgrund von Auffälligkeiten in der Aussprache. Tim nahm Ersetzungen von /g/ und /k/ durch /d/ und /t/ vor und seine Aussprache war verwaschen. Hinzu wurden in den Ergebnissen zur Eingangsdiagnostik die Sprachstörung Dysgrammatismus und ein eingeschränkter Wortschatz diagnostiziert (vgl. Entwicklungsplan 03.02.2010).

Tims bisherige sprachliche Entwicklung

Tims bisherige sprachliche Entwicklungen werden im Folgenden in die Teilbereiche sozial-emotionale, phonetisch-phonologische, semantisch-pragmatische, morphologisch-syntaktische, Rechtschreib- und Lesekompetenzen untergliedert und kurz beschrieben. Dabei werden nur die Informationen aus dem Förderplan vom 22.02.2013 entnommen, die hinsichtlich der Förderereinheit von Bedeutung ist. Die Aussagen werden zum Teil durch Informationen der Lehrerin ergänzt.

Sozial-emotionale Kompetenzen

Tim hat einen hohen eigenen Leistungsanspruch. Kann er Aufgaben nicht bewältigen oder Ziele nicht erreichen, so reagiert er häufig trotzig. Seine Frustrationstoleranz ist sehr niedrig, so dass er oftmals seine Enttäuschung über sich selbst durch Weinen zum Ausdruck bringt. Da ich mit Tim in einem Bereich arbeite, in dem er häufig Frustrationen erlebt, sollte der hohe Leistungsanspruch bei der Arbeit mit Tim beachtet werden. Die Reaktionen von Tim sollten fortlaufend sensibel beobachtet werden und auf Ängste und Unsicherheiten bezüglich des Lesens sollte sofort eingegangen werden.

Phonetisch-phonologisch Kompetenzen

Tims Aussprache ist zum jetzigen Zeitpunkt weitestgehend verständlich. Er kann noch lernen, sich in einzelnen Situationen deutlicher und vor allem lauter zu artikulieren und Wortendungen nicht auszulassen. Sein Phoninventar ist vollständig entwickelt und die Ersetzungen von /g/ und /k/ werden größtenteils nicht mehr vorgenommen. Da artikulatorische Schwierigkeiten sich

auf das Lesen auswirken können (vgl. Kap. 5), ist es wichtig von dem aktuellen Entwicklungsstand von Tim auszugehen.

Semantisch-pragmatische Kompetenzen

Tim teilt seine Wünsche und Bedürfnisse seinen Kommunikationspartnern mit und fragt bei Unklarheiten nach. Er kann Ratschläge und Hilfen annehmen und sie umsetzen. Zudem zeigt er eine große Sprechbereitschaft. Tim kann noch lernen, seinen Wortschatz zu erweitern. Dieses Defizit zeigt sich noch häufig in seinen Schwierigkeiten beim Sprachverständnis.

Aufgrund des eingeschränkten Wortschatzes sollte deshalb in der Förderung besonders darauf geachtet werden, dass er seine Fähigkeiten im Themenbereich ‚Detektivgeschichten‘ erweitern kann, um das Verstehende Lesen zu ermöglichen. Die Klassenlehrerin erklärte mir in diesem Zusammenhang außerdem, dass Tim seinen Wortschatz besser handlungsbegleitend aufbauen kann. Das heißt, dass es wichtig ist, die Gegenstände mit den Sinnen zu erfassen, damit er diese leichter in seinem mentalen Lexikon speichern kann. Diesen Hinweis habe ich bei der Einführung der Detektiv-Hilfsmittel beachtet (vgl. Kap. 8.5.2).

Morphologisch-syntaktische Kompetenzen

Tim hat die Verbstellung des Deutschen in Aussagesätzen, Fragen und bei Imperativen erworben. Obligatorische Satzglieder, Subjekt und Prädikat sind teilweise vorhanden. Zudem hat er keine Schwierigkeiten bei der Subjekt-Verb-Kongruenz. Tim kann noch lernen, komplexere Sätze, wie das Einbauen von Nebensätzen, zu verwenden. Überdies kann Tim sein Genus- und Kasussystem erweitern und lernen eine korrekte Satzstellung zu verwenden.

Rechtschreibkompetenz

Durch seine eingeschränkte auditive Wahrnehmung hat Tim Schwierigkeiten beim Abhören von Wörtern. Tim kann noch lernen, seine auditive Merk- und Speicherfähigkeit zu verbessern und sich Wortbilder zu verinnerlichen. Tim orientiert sich an der alphabetischen Strategie. Einsichten in die orthographische Strategie sind vorhanden. Tims orthografische Strategie ist verbesserungswürdig. Beim Abschreiben kann sich Tim an Vorlagen orientieren und er kann sich auch beim freien Schreiben Hilfe suchen (z.B. Wörterbücher nutzen, Mitschüler fragen oder im Text nach dem Wort suchen, das er schreiben möchte). Er kann dabei aber noch lernen, sich länger zu konzentrieren und somit Fehler und Auslassungen von Wörtern zu vermeiden.

Die eingeschränkte auditive Wahrnehmung sollte bei der Förderung beachtet werden, da die eingelesenen Texte von Tim immer wieder angehört werden sollen, um Lesefehler entdecken und korrigieren zu können. Eventuell muss dabei Hilfestellung gegeben werden.

Lesekompetenz

Im Bereich der Lesefertigkeit kann dem Schulbericht der 4. Klasse 2013 entnommen werden, dass Tim seine Lesefertigkeit verbessert hat. Beim Erlesen von fremden Texten sollte er aber noch lernen diese flüssiger zu lesen und eine korrekte Sprachmelodie anzuwenden. Zudem kann noch daran arbeiten, Texte nach dem Lesen mündlich mit korrektem Inhalt wiederzugeben. Tim liest selten Lektüren in der Lesecke. Beim Ausleihen von Büchern aus der Schulbibliothek beobachtete die Klassenlehrerin, dass Tim oft Bücher auswählt, die viele Bilder beinhalten und sehr wenig Text. Zudem habe sie das Gefühl, dass er sich nur die Bilder anschauen würde und kein Interesse an den Texten zeige. Eine differenziertere Aussage zur Leseflüssigkeit und Lesemotivation wird in Kapitel 8.4 gegeben, indem die Ergebnisse der diagnostischen Maßnahmen vorgestellt werden.

8.3 Die bisherige Förderung der Lesekompetenz von Tim

Tim wird zum einen integriert im Deutschunterricht im Lesen gefördert und zum anderen in einer zusätzlichen Leseförderstunde außerhalb des Unterrichts.

Leseförderung im Deutschunterricht

Die Klassenlehrerin berichtete mir, dass es keine extra Lesestunde im Stundenplan der Schüler gibt. Lesen wird integriert im Deutschunterricht geübt. Vor allem in Form von Klassenlektüren wird das Lesen in den Unterricht eingebunden. Wird in der Klasse ein Buch gemeinsam gelesen, gibt es laut Klassenlehrerin Phasen im Unterricht, in denen alle still lesen und Phasen, in denen laut gelesen wird. Kommt es zum stillen Lesen, so wird zuvor ausgemacht, welcher Abschnitt gelesen werden soll. Erst wenn alle Schüler diesen Textabschnitt gelesen haben, wird gemeinsam im Klassenverband darüber gesprochen. Da die Lesefähigkeiten der Schüler innerhalb der Klasse stark auseinander gehen, gibt es für lesestarke Schüler Zusatzaufgaben, damit keine Unruhe aufkommt und die leseschwachen Schüler nicht unter Druck schnell lesen müssen.

Die Lautlese-Phasen im Unterricht erfolgen durch freiwilliges Vorlesen von Textabschnitten. Manchmal liest die Lehrperson den Schülern einzelne Szenen vor oder Schüler, die sich freiwillig melden, dürfen der Klasse vorlesen. Geübt werden die vorgelesenen Textabschnitte zuvor von den Schülern nicht und meistens lesen in diesen Phasen auch nur die lesestarken Schüler vor. Die Leseleistung jedes Einzelnen wird in Form von Lesetagebüchern festgehalten, in denen Anregungen, Kritik und Verständnisfragen zum Inhalt beantwortet werden.

Leseförderung durch Lesehausaufgaben

Zusätzlich arbeitet die Lehrerin mit Lesepässen. Sie gibt regelmäßig Lesehausaufgaben auf. Die Schüler dürfen sich aus der Schul- oder Klassenbibliothek ein Buch ausleihen. Wenn sie zu Hause gelesen haben, dann tragen sie in den Lesepass ein, welche Seiten sie gelesen haben. Die Lehrerin achtet nicht auf die Menge der gelesenen Seiten, sondern nur darauf, dass die Kinder zu Hause gelesen haben. Meiner Meinung nach ist das Lesen mit Lesepass jedoch kritisch zu betrachten, da das Verständnis des Gelesenen nicht überprüft wird und das Lesen auch nicht in den sozialen Kontext übertragen wird.

Leseförderstunde außerhalb des Unterrichts

Die Leseförderstunde findet ein- bis zweimal die Woche statt. Die externe Lesemutter ist keine ausgebildete Lehrkraft, sondern Mutter eines Kindes der Klasse, die sich ehrenamtlich in der Schule engagiert. Diese Leseförderstunden finden immer mit zwei Schülern statt. Die Klassenlehrerin erklärte mir, dass sie diese Stunden für jedes Kind individuell vorbereitet und der Lesemutter einen genauen Plan mit konkreten Zielen vorlegt. Für jeden Schüler sind auf diesem Plan individuelle Ziele für die Förderstunden festgelegt, die durch ausgewählte Methoden erreicht werden sollten. Beispielsweise wird mit Tim zu Beginn einer jeden Leseförderung die Automatisierung der Worterkennung geübt. Dies erfolgt durch das ‚Angelspiel‘. Tim und sein Mitschüler bekommen beide eine Angel, die mit einem Magnet versehen ist. In einem nachgebauten Aquarium liegen versteckt einzelne Wörter, die zunächst abwechselnd geangelt und dann vorgelesen werden sollen. Bei der Auswahl der Wörter wird darauf geachtet, dass sie dem Wortschatz des Schülers entsprechen, häufig in Texten vorkommen oder vom Wortbild ähnlich aussehen, wie beispielsweise ‚bei‘/ ‚beim‘ oder ‚auf‘/ ‚auch‘. Nachdem alle Wörter aus dem Aquarium geangelt wurden, werden die Wörter gemischt und offen auf dem Tisch verteilt. Danach liest die Lesemutter ein Wort vor und die beiden Schüler sollen, so schnell es geht, mit der Handfläche auf das Wort schlagen. Derjenige, der seine Hand als erster auf dem Wort hat, darf das Kärtchen behalten. Gewonnen hat am Ende derjenige, der am meisten Kärtchen vor sich liegen hat.

Zudem konnte ich beobachten, dass in der Leseförderung Bücher gemeinsam laut gelesen werden. Die Bücher sind so aufbereitet, dass manche Wörter durch Bilder dargestellt sind, wodurch das Lesen erleichtert wird und das Verständnis gesichert werden soll. Die Schüler sollen beim Lesen mit dem Zeigefinger den Text verfolgen, um nicht in der Zeile zu verrutschen und die Orientierung zu behalten. Des Weiteren werden sie durch die Lesemutter beim Lesen unterstützt, wenn sie bei einem schwierigen Wort stocken und nicht mehr weiter kommen. Im Anschluss an das Gelesene werden verständnissichernde Fragen zum Gelesenen gestellt und gemeinsam darüber gesprochen.

8.4 Beschreibung Tims Lesekompetenz

Um zu einer Diagnose von Tims Lesekompetenz zu gelangen, ging ich, wie im Theorieteil in Kapitel 6 beschrieben, vor. Zunächst überprüfte ich die Leseflüssigkeit durch Beobachtungen während des Unterrichts, danach durch das Anfertigen von Lautleseprotokollen und schließlich, um Aussagen über die Nutzung der Lesetaktiken zu gewinnen, fertigte ich ein Lesetranskript an. Im Anschluss daran zeigte ich die Beobachtungen bezüglich der Lesemotivation auf. Hierbei beziehe ich mich auf den möglichen Einfluss der Familie und der Schule auf die Lesemotivation von Tim.

8.4.1 Beschreibung Tims Leseflüssigkeit

Das Lautlesen beobachten

Um erste Einschätzungen der Fähigkeiten von Tim zu bekommen, habe ich ihn zunächst beim lauten Lesen beobachtet. Ich beobachtete Tim unter den Leitfragen von ALLINGTON (2009), die in Kapitel 6.1.1 vorgestellt wurden.

An meinem Hospitationstag, am 24.10.2013, konnte ich während des Schulalltags bei Tim folgende Beobachtungen machen: Tim liest fremde Arbeitsanweisungen und Texte langsam und stockend. Vor allem bei mehrsilbigen Wörtern und Fachwörtern greift Tim oftmals auf das buchstabenweise Erlesen des Wortes zurück. Dies entspricht dem ausführlichen Weg des Worterkennens, bei dem das Wort schrittweise synthetisiert wird (vgl. Kap. 2.2.1). Aufgrund dessen entspricht die Dekodiergeschwindigkeit nicht einem flüssigen Leser. Dabei richtet sich seine Aufmerksamkeit so sehr auf diesen hierarchieniedrigsten Prozess, dass ihm manchmal nicht auffällt, wenn er Laute auslässt oder Ersetzungen vornimmt. Tim kann Eigenkorrekturen vornehmen. Er überprüft beim Lesen das Verständnis und bemerkt nicht alle, aber manche Lesefehler eigenständig. Fragt die Lehrerin im Anschluss, ob Tim das Gelesene noch einmal in eigenen Worten zusammenfassen kann, so ist ihm das häufig nicht möglich. Einerseits geschieht dies, da ihm die Wörter nicht bekannt sind, andererseits sind die hierarchiehöheren Prozesse des Leseverstehens oftmals durch die langsame Dekodiergeschwindigkeit und die Anstrengung des Erlesens erschwert bzw. behindert. Beim Lesen konnte ich beobachten, dass Tims Körperhaltung angespannt war. Außerdem konnte ich Anzeichen von Nervosität und Unruhe wahrnehmen, wenn er vor der Klasse etwas vorlesen musste. Die Anzeichen dafür waren unter anderem nervöse Augenbewegungen oder das nervöse Spielen mit einem Stift während des Lesens. Er kann sich auf den Text konzentrieren und lässt sich von seinen Mitschülern nicht ablenken. Dürfen Texte oder Textabschnitte in der Klasse zunächst leise gelesen werden, so ist Tim anzusehen, dass seine Körperhaltung wesentlich entspannter ist. Er scheint sich dann beim Vorlesen vor der Klasse wohler zu fühlen. Auch in der Dekodiergeschwindigkeit

zeigt sich eine Steigerung. Tim kann folglich einen Text flüssiger lesen, wenn er ihn zunächst leise gelesen hat, bevor er ihn laut vorliest. Tim achtet beim lauten Lesen größtenteils auf die Interpunktion. Auch dies verbessert sich, nachdem der Text zuerst leise und dann laut gelesen wurde.

Diese Beobachtungen haben mir gezeigt, dass ich in dem Förderkonzept das leise Lesen mitbringen sollte, damit er die nötige Ruhe beim lauten Lesen hat und sich wohler beim Lesen fühlt. Fühlt er sich beim Lesen wohl, so ist die Chance höher, gleichzeitig seine Lesemotivation zu steigern.

Lautleseprotokolle führen

Durch die Lautleseprotokolle, die ich während der Fördereinheit immer wieder durchgeführt habe, konnte ich detailliertere Aussagen über die Genauigkeit des Dekodierens, der Automatisierung des Dekodierens und der Lesegeschwindigkeit machen.

Genauigkeit des Dekodierens

Die Lesegenauigkeit kann, wie in Kapitel 3.2.1 gezeigt wurde, durch die Anzahl der Fehler und über die Auslassungen bestimmt werden. Dafür nehme ich das erste Leseprotokoll vom 05.11.2013 zur Hand und zähle die Minus-Zeichen und Nullen zusammen, die ich notiert habe. Eine ausreichende Leseflüssigkeit liegt dann vor, wenn auf 100 Wörter weniger als fünf sinnentstellende unkorrigierte Fehler auftreten (vgl. Kap. 3.2.1: kritische Grenze der Dekodiergenauigkeit). Eine Dekodiergenauigkeit von etwa 95 Prozent gilt als Bedingung für verstehendes Lesen.

Die Ergebnisse der Auswertung des Leseprotokolls zeigen, dass Tim 97 Wörter von 100 korrekt gelesen hat. Nur zwei Wörter hat er falsch gelesen und unkorrigiert stehen gelassen und ein Wort ausgelassen (vgl. Anhang 1: 1. Leseprotokoll vom 05.11.2013 (1. Leseversuch)). Bezogen auf die kritische Grenze der Dekodiergenauigkeit kann man sagen, dass Tim sogar über der Grenze liegt. Folglich hat Tim die 95 Prozent überschritten, was die Bedingung für das verstehende Lesen ist. Dies ist aber auch nur der Fall, wenn Tim bei nicht zu vielen Wörtern den ausführlichen Weg des Worterkennens über das buchstabenweise Erlesen geht. Außerdem ist beim Leseverstehen auch wichtig, dass Tim nicht zu viele Pausen innerhalb des Satzes macht, um die Betonung richtig zu setzen. Macht er viele Pausen, so ist zum einen das Leseverstehen erschwert und zum anderen die Leseflüssigkeit auch nicht ausreichend vorhanden (vgl. Kap. 8.4.1.2.2: Automatisierung des Dekodierens,). Folglich habe ich mir die Aufnahmen der Leseprobe hinzugezogen und analysiert. Mit Hilfe der Anfertigung eines Transkripts der Leseprobe konnte ich genauere Ergebnisse für Tims Genauigkeit des Dekodierens bekommen (vgl. Kap. 8.4.1.3).

Automatisierung des Dekodierens

Um die Ergebnisse noch präziser zu machen, habe ich während des Vorlesens durch senkrechte Striche notiert, wenn Tim ein Wort nicht auf Anhieb erkennen konnte oder wenn es zu langen Pausen kam, bevor ein Wort erlesen wurde.

In dem Leseprotokoll kann man erkennen, dass Tim einfache, kurze und bekannte Wörter automatisch erkennen kann. Er macht jedoch sehr häufig Pausen zwischen den Wörtern. Dies führt zu einem sehr stockenden und unflüssigen Lesen (vgl. Anhang 1: 1. Leseprotokoll vom 05.11.2013 (1. Leseversuch)). Wenn Tim nicht auf das laute buchstabenweise Erlesen zurückgreift, so wirkt es auf mich, als würde er ihm unbekannte Wörter zunächst still buchstabenweise erlesen, bevor er sie laut vorliest, was zu langen Pausen führt. Er kann noch lernen, weniger Pausen zwischen den einzelnen Wörtern zu machen. Zudem kann er noch lernen, längere, mehrsilbige Wörter schneller zu dekodieren und sie als Wortbild schneller zu erkennen.

Lesegeschwindigkeit

Die Auswertung erfolgt, indem alle korrekt gelesenen Wörter zusammengezählt werden. Befindet sich der Schüler unter dem Richtwert von 100 Wörtern, ist das ein Hinweis darauf, dass die Leseflüssigkeit zu gering ist.

Beim Betrachten des Ergebnisses sollte beachtet werden, dass in der vorgelesenen Textpassage schwierige Wörter vorkommen, die nicht aus dem alltäglichen Wortschatz von Tim entnommen sind. Beispielsweise brauchte Tim für folgende Wörter mehr Zeit zum Erlesen: ‚Büro‘, ‚Detektiv‘, ‚furchtbar‘, ‚entführt‘, ‚Großmutter‘, ‚Sandalen‘. In der Relation zu den leichteren Wörtern gesehen, ist diese Anzahl jedoch angemessen.

Er konnte in einer Minute 54 Wörter lesen (vgl. Anhang 1: 1. Leseprotokoll vom 05.11.2013 (1. Leseversuch)). Diese Zahl an gelesenen Wörtern ist ein deutlicher Hinweis darauf, dass seine Leseflüssigkeit sehr gering ist. Doch die Fehleranzahl ist auch bedeutend. Wenn das Kind beispielsweise 100 Wörter pro Minute gelesen hat, aber mehr als fünf Fehler dabei gemacht hat, ist die Komponente der Genauigkeit des Dekodierens ungenügend und der Schüler muss als disfluent eingestuft werden.

Im Fall von Tim zeigt sich, dass die Genauigkeit des Dekodierens durchaus ausreichend ist, er jedoch im Bereich der Automatisierung des Dekodierens Schwierigkeiten hat. Diese Probleme wirken sich auf die Lesegeschwindigkeit aus, was ihn zu einem disfluenten Leser macht. Tim kann noch lernen, seine Lesegeschwindigkeit deutlich zu steigern, um an den Richtwert von 100 Wörtern in der Minute zu gelangen.

Transkriptionen von Leseproben

Um überprüfen zu können, welche Taktiken des Lesens Tim nutzt, habe ich eine Leseprobe von ihm transkribiert und analysiert. Auf dieser Grundlage können dann gezielt Taktiken, die Tim noch nicht nutzt, gefördert werden. Zur Analyse hat Tim die erste Szene des Hörbuchs laut gelesen. Sein Lesen wurde mit Hilfe eines Audioaufnahmegerätes aufgenommen. Im Anschluss daran stellte ich ihm Fragen zum Text und die dazugehörige Seite in seinem Lesetagebuch wurde ausgefüllt. Auf diese Weise wurde überprüft, ob er den Sinn des Gelesenen erfasst hat. Der Text ist in Leseleichtkriterien dargestellt und mit Bildern zum Inhalt versehen, damit ich herausfinden kann, ob er auch den Kontext nutzt. Die Leseprobe wurde anschließend von mir transkribiert (vgl. Anhang 2: Transkription einer Leseprobe vom 05.11.2013). Für die Transkription stehen folgende Zeichen zur Verfügung (vgl. WEDEL-WOLFF 2004, S. 26f.):

:	= Dehnung der Laute
/	= Pause
//	= lange Pause
0	= Auslassung
K	= Korrektur
eK	= erfolgreiche Korrektur
-	= Segmentierung des Wortes

Die Analyse von Tims Leseprobe zeigt deutlich, dass er Texte noch langsam synthetisierend erliest. Beim Erlesen von schwierigen und unbekannten Wörtern kann Tim auf das buchstabenweise Erlesen zurückgreifen. Den ausführlichen Weg des Erlesens ging er beispielsweise bei dem Wort ‚Detektiv‘, ‚furchtbar‘ und ‚verschwunden‘. Außerdem kann er beim Lesen bekannte Wort(-teil)gestalten nutzen, indem er Einheiten wie Silben, Signalgruppen und Wortbausteine optisch oder akustisch gliedert. Beispielsweise gelang ihm das bei den Wörtern: ‚Zeit-ung‘; ‚Toch-ter‘; ‚Ru-he‘). Einige häufige Wörter werden von ihm als Ganzes erkannt und automatisiert gelesen (z.B. ‚der‘; ‚in‘; ‚und‘, ‚als‘). Allerdings gelingt ihm dies nicht bei allen bekannten Wörtern (z.B. ‚sein-em‘; ‚hab-e‘). Er liest immer Wort für Wort. Das erkennt man durch die vielen Pausen, die er fast hinter jedem Wort macht (z.B. ‚erzählen/ Sie / mir/ alles/ in // Ruhe‘). Tim nutzt beim Lesen den syntaktischen und semantischen Kontext. Er korrigiert sich zum Beispiel selbstständig, als er liest ‚als es am der Türe klingelt‘ zu ‚an der Türe. Als er das Wort ‚verschwunden‘ zunächst als ‚verwundern‘ liest, bemerkt er seinen Lesefehler und korrigiert sich im Anschluss sofort. Tim kann beim Lesen Hypothesen bilden und überprüft während des Lesens den Sinn des Gelesenen.

Im Gegenteil zur freien Beobachtung während des Unterrichts ist in Bezug auf diese Kompetenz eine deutliche Steigerung zu erkennen. Im Unterricht entgingen ihm oftmals Lesefehler und er las Wörter auch sinnentstellend. In den Fördereinheiten ist eine deutliche Konzentrati-

onssteigerung zu erkennen und er bemerkt häufiger seine Lesefehler. Dies könnte beispielsweise daran liegen, dass sich beim lauten Lesen vor der Klasse Anspannung, Nervosität und Angst vor negativer Rückmeldung zusätzlich hemmend auf die Lesefähigkeit auswirkten. In den Fördersitzungen zeigt er sich aufgeschlossen und es sind keine Anzeichen der Anspannung zu sehen.

Im nachfolgenden Gespräch über den Text wurde deutlich, dass Tim vor allem die inhaltlichen Elemente wiedergeben konnte, die durch die dargestellten Bilder erschlossen werden konnten. Die Informationen, die nur auf Textebene dargestellt waren, mussten durch das wiederholte Lesen erschlossen werden.

Folglich sollte Tim zunächst im Lesen motiviert werden, damit er durch die Freude am Lesen im besten Fall vermehrt zur Lektüre greift und seine Lesetaktiken so verbessern kann. Ebenso sollte man versuchen, sein Selbstkonzept und damit sein Selbstvertrauen aufzubauen. Dementsprechend sollte man ihn immer wieder bestärken und loben. Tim unvorbereitet vor der Klasse vorlesen zu lassen, würde diesem Vorhaben überhaupt nicht entsprechen. Tim benötigt in erster Linie Leseübungen. Die stärkere Kontextnutzung, aber auch der Aufbau seines Wortschatzes kann die Hypothesenbildung von Tim weiterhin aufbauen, damit die Automatisierung des Dekodierens optimiert wird und sein Lesen somit flüssiger und schneller wird.

8.4.2 Beschreibung Tims Lesemotivation

Beobachtungen

Wie bereits in Kapitel 6.2 erwähnt, ist das Gespräch mit dem Schüler im Anschluss an das Gelesene sehr wichtig, um etwas über die Motivation des Schülers zu erfahren. Die Klassenlehrerin berichtet mir, dass Tim bei den Anschlussgesprächen über die Klassenlektüre sehr zurückhaltend sei. Frage man ihn etwas, so antworte er meist objektiv, ohne seine eigenen Gefühle dabei deutlich zu machen. Sie könne auch nicht eindeutig sagen, ob sich Tim überhaupt mit den Figuren in den Geschichten identifizieren kann. Lust am Lesen habe er gegenüber der Lehrerin noch nicht gezeigt oder geäußert. Durch seine Auswahl der Bücher aus der Schulbibliothek könne unter anderem auch auf Tims Interesse geschlossen werden. Er bevorzuge Lektüre mit vielen Bildern und wenig Text. Für die Lesehausaufgaben nehme er sich häufig Sachbücher oder Comics mit nach Hause. Eher seltener greife er zu literarischen Texten.

Weitere Aufschlüsse über Tims Lesemotivation konnte ich in einem Gespräch mit ihm zum Thema ‚Lesen‘ herausfinden (vgl. Anhang 3: Fragebogen). Ich habe ihn beispielsweise danach gefragt, ob er es mag, wenn ihm vorgelesen wird. Diese Frage beantwortete er mit einem klaren ‚nein‘. Auch die Frage, ob er in seiner Freizeit lese und ob er ein Lieblingsbuch habe, verneinte er. Danach wollte ich wissen, ob er Lesen überhaupt mag und warum er Lesen mag

bzw. nicht mag. Er erzählte mir, dass er überhaupt nicht gerne lese, weil das Lesen sehr anstrengend für ihn sei und dass er deshalb überhaupt keine Lust darauf habe.

Außerdem kann Tim das individuelle Interesse an den Themenbereichen, die behandelt wurden, fehlen. Aus diesem Grund fragte ich ihn, ob ihm ein Buch in der Schule besonders gefallen habe. Das erste Mal äußerte er sich positiv, indem er mir erzählte, dass ihm die Rittergeschichten besonders gut gefallen haben. Ansonsten lese er gerne alles über die Feuerwehr, da er in der freiwilligen Feuerwehr sei und sich da sehr gut auskenne. Im Hinblick auf die Fördereinheit sollte darauf geachtet werden, dass der Themenbereich Tims Interessengebiet entspricht, denn nur, wenn dies der Fall ist, kann die Beschäftigung mit dem Text mit einem positiven Gefühl einhergehen und der Schüler kann eine persönliche Wichtigkeit und Bedeutsamkeit mit dem Lesen verbinden.

Des Weiteren lässt sich sagen, dass Tim noch lernen kann, einer intrinsischen Motivation beim Lesen nachzugehen. Zum einen zeigt sich das dadurch, dass er in freien Lesezeiten nicht eigenständig eine Lektüre auswählt und diese liest. Die Klassenlehrerin muss ihn immer dazu ermuntern und auffordern. Zum anderen zeigt sich die mangelnde intrinsische Motivation dadurch, dass Tim bei Geschichten, die an spannenden Stellen abbrechen, keinerlei Interesse zeigt, diese eigenständig weiter zu lesen (laut Aussage der Klassenlehrerin). Folglich sollte auch die Zielorientierung in den Mittelpunkt der Förderung gerückt werden. Tim sollte den eigenen Wunsch entwickeln, seine Kompetenzen zu steigern oder eine gute Leistung zu erzielen (vgl. Kap. 6.2). Die beschriebenen Reaktionen von Tim auf das Lesen und die damit verbundene geringe Anstrengungsbereitschaft (vgl. Lektüreauswahl) zeigt, dass Tim sich selbst nicht wirksam und erfolgreich erfährt. Da das Selbstkonzept eines Schülers eine bedeutende Auswirkung auf die Erwartungskomponente ‚Ich kann lesen‘ hat, sollte Tims Selbstkonzept innerhalb der Fördereinheit aufgebaut werden.

Einfluss der Familie

Während der Arbeit mit Tim konnte ich durch Gespräche immer wieder Einblicke in die familiäre Situation bezüglich des Lesens bekommen (vgl. Anhang 3: Fragebogen). Tim erzählte mir, dass seine Eltern ihm zu Hause nicht vorlesen, auch nicht als er noch jünger war. Wie bereits oben erwähnt, äußert er sich auch negativ zum Vorlesen. Er mag es nicht, wenn ihm vorgelesen wird und er liest seinen Eltern oder Geschwistern auch nichts vor. Daraus kann man schlussfolgern, dass das Vorlesen für Tim nie mit einem positiven Wert verbunden war und ist. Hinsichtlich der theoretischen Grundlagen ist das Vorlesen und das gemeinsame Betrachten von Bilderbüchern jedoch ein wichtiger Zugang des Kindes zum Lesen und zur Lesefreude.

Außerdem wurde im theoretischen Teil beleuchtet, dass die Vorbildwirkung der Eltern in Bezug auf das Lesen eine bedeutsame Rolle in der Lesesozialisation spielt. Tim erzählte mir, dass es

zu Hause bei ihm keine Bücher gibt. Dies könnte ein Indiz dafür sein, dass die Eltern Lesen nicht mit einer positiven Tätigkeit verbinden. Damit könnten Tim die passive Beeinflussung aufgrund der Vorbildwirkung der Eltern und somit die aktive Förderung und Hinführung zum Lesen in der vorschulischen Phase fehlen. Auch durch die mangelnde soziale Einbindung des Lesens (vgl. Kap. 4.3.1: Ergebnisse der Studie „Leseklima in der Familie“ (HURRELMANN ET. AL. 1993)) könnten Tim wichtige Voraussetzungen zur Ausbildung der Lesemotivation fehlen, die nun besonders in der Schule gefördert werden sollten.

Einfluss der Schule

Die Schule hat nun, wie das PISA-Konsortium es wünscht, eine familienergänzende und familienkompensatorische Aufgabe bezüglich der Lesesozialisation der Kinder. Hinsichtlich Tims Lesesozialisation setzt die Schule mehrere förderliche Komponenten ein, die die Lesemotivation von Tim steigern sollen. Zum einen verfügt die Schule über eine Schulbibliothek und Tims Klasse sogar noch über eine eigene Klassenbibliothek. Zudem hat die Klasse eine Lesecke, in der in Pausen immer die Möglichkeit besteht, sich zum Lesen zurückzuziehen. Die Leseumwelt wurde damit schon geschaffen (vgl. Kap. 4.3.2: HURRELMANN 1994, S. 49). Hinzu kommt, dass die Schule durch das Durchnehmen von Klassenlektüren eine intensive Auseinandersetzung mit Büchern fordert und somit Tim auch zum Lesen animiert wird. Außerdem greift die Schule in Tims Lesesozialisation durch das Angebot einer Leseförderung außerhalb des Unterrichts in einer Kleingruppe von zwei Schülern förderlich ein.

8.5 Die Leseförderung durch das Lautlese-Verfahren

Wie bereits erwähnt, habe ich ein Leseprojekt mit Tim durchgeführt. Mit dem Schüler wurde eine Woche lang an diesem Projekt gearbeitet. Die Sprachheilschule ermöglichte es mir, Tim jeden Tag mehrere Schulstunden aus dem Unterricht zu nehmen und die Leseförderung durchzuführen. Der Umfang des Projektes lag bei etwa 12 Unterrichtsstunden. Die Schwerpunkte lagen dabei auf der Förderung der Leseflüssigkeit und der Lesemotivation, wobei das Leseverstehen immer in enger Verbindung zu beidem steht und auch beachtet wurde.

Für Schüler, die Schwierigkeiten beim flüssigen Lesen haben, ist das laute Vorlesen oftmals mit negativen Erfahrungen, Unlust und manchmal sogar mit Schamgefühl verbunden, so auch bei Tim, wie die oben beschriebenen Beobachtungen zeigen. Aus diesem Grund ist es mir wichtig, dass das Lesen Üben in einen für den Schüler motivierenden und sinnvollen Kontext gebracht wird. Um dieses Ziel zu erreichen, habe ich ein Hörbuch mit Tim aufgenommen. Beim Einlesen eines Hörbuchs kommen die Schüler nicht umhin, die Texte wiederholt laut vorzulesen. Dies geschieht jedoch in einem Rahmen, der für die Schüler als sinnvoll angesehen wird.

Mit dem Ziel vor Augen, am Ende ein eigenes aufgenommenes Hörbuch in den Händen zu halten, bekommen die Schüler die nötige Zielorientierung und die Aussicht auf Erfolg.

Ein solches Leseprojekt führe ich zum zweiten Mal an einer Sprachheilschule durch. Ich habe die Erfahrung gemacht, dass sich die Schüler unter anderem durch das fertige Produkt als kompetente Leser erfahren und dadurch in ihren eigenen Lesefähigkeiten bestärkt werden. Diese Erfahrung möchte ich gerne auch Tim ermöglichen, damit er sich wieder dem Lesen öffnen und Freude daran empfinden kann, um schließlich aus intrinsischer Motivation zu Lesen.

8.5.1 Bezug zum Didaktischen Modell der Lesekompetenz

Das Didaktische Modell der Lesekompetenz von ROSEBROCK/NIX (2011) bildete die Grundlage für das individuelle Förderkonzept. Um für die Leseförderung eine richtige Auswahl aus den zahlreich vorliegenden Leseförderverfahren treffen zu können, verglich ich die Kompetenzdefizite von Tim mit dem Didaktischen Modell. Da Tim vor allem noch lernen kann, flüssiger zu lesen und sich zum Lesen zu motivieren, beschloss ich, mein Förderkonzept auf der Prozessebene und der Subjektebene aufzubauen. In der Förderung von Tims Lesekompetenz hat die Leseflüssigkeit oberste Priorität. Wird die Prozessebene nicht weiter gefördert und entwickelt, werden Leseschwierigkeiten verfestigt und der Zugang zu hierarchiehöheren Verstehensprozessen erschwert. Denn wie der Bildungsplan für die Grundschule aufzeigt, ist „die Lesefähigkeit [ist] die wichtigste Kompetenz für selbstständiges Lernen sowohl im Deutschunterricht als auch in den anderen schulischen Fächern“ (MKJSBW 2004, S. 44). Um die Leseflüssigkeit zu fördern, nahm ich die Lautlese-Verfahren zu Hilfe, die in Kapitel 7 vorgestellt wurden. Um diesen Bereich jedoch nicht isoliert zu fördern, verknüpfte ich die Lautlese-Verfahren mit dem Bereich der Lesemotivation auf der Subjektebene.

Tim hat aufgrund seiner unzureichenden Lesekompetenz im Laufe seiner Lesesozialisation häufig Frustrationserfahrungen machen müssen. Einerseits musste er sich in Vorlesesituationen im Unterricht oftmals der Kritik der Klasse stellen, was auf Dauer zu einer sozialen Stigmatisierung führen kann. Andererseits wirken sich die negativen Rückmeldungen auf das Selbstkonzept von Tim aus und führen dazu, dass er sich häufig nicht als kompetenter Leser fühlt und dass er in seiner Fähigkeitseinschätzung eher zu dem Ergebnis ‚Ich kann nicht lesen‘ kommt. Aus diesen Gründen darf eine erfolgreiche und nachhaltige Förderung die subjektive Ebene nicht ausklammern. Die Lesemotivation, das Interesse, die innere Beteiligung und ein stabiles Selbstkonzept als Leser, sind die Grundlagen für ein aktives Leseverhalten und die daraus resultierende Lesekompetenz (vgl. Kap. 4.4: SCHULZ 2012, S. 11).

Doch wie wurde nun die Lesemotivation in das Förderkonzept integriert? Dem Lautlese-Verfahren wurde eine Funktionalität zugewiesen, indem während der Fördersitzungen ein Hörbuch erstellt wurde. Einzelverfahren des Lautlesens wurden in eine „kreative und sinnstiftende

Rahmenhandlung eingebunden (...), um (Lese-) Motivation für das Lautlesetraining aufzubauen und die Textbegegnungen in authentische Leseanlässe einbinden zu können“ (STECK 2012, S. 33). Außerdem wurde der Inhalt des Hörbuchs auf das Interesse von Tim abgestimmt und eine Präsentation des Ergebnisses vor der Klasse ermöglicht. Außerdem wurde darauf geachtet, dass er sich als selbstbestimmt erfährt, indem er einen großen Freiraum an der Gestaltung des Projekts bekam (z.B. eigene Geräusche ausdenken, Wörter/Sätze umändern, den Schluss ausdenken). Das Hörspiel als Ergebnis sollte für ihn eine besondere Bedeutung bekommen und bestenfalls von einer extrinsischen zu einer intrinsischen Lesemotivation führen.

Durch diese Konzeption wollte ich die Lesekompetenz in seinem breiten Spektrum an Bereichen möglichst vielseitig einfließen lassen und zudem die zentrale Aufgabe des Deutschunterrichts erfüllen, indem Tim durch die sinnstiftende Rahmenhandlung zum Lesen motiviert wird, er sich von Anfang an als kompetent und erfolgreich beim Lesen erfährt und durch die abschließende Präsentation des Ergebnisses vor der Klasse eine positive Rückmeldung bezüglich seiner Lesekompetenz erhält. Dies sollte dazu führen, dass er eine positive Lesehaltung aufbaut. Durch einen häufigeren Griff zur Lektüre ist der Übungsaspekt gegeben und seine Lesefertigkeit auf der Prozessebene kann sich weiter entwickeln, bis er sich schließlich zu einem flüssigen, lesefreudigen Leser entwickelt.

8.5.2 Durchführung des Leseprojekts

Der erste Teil des folgenden Abschnitts beschäftigt sich zunächst mit der Begründung der Lektüreauswahl zum Hörbuch. In einem nächsten Schritt wird der konkrete Ablauf der Projektwoche in tabellarischer Form vorgestellt. In der Tabelle werden die Inhalte der Förderung benannt und in einer extra Spalte (‚Bereiche des Lesens‘) wird eine Zuordnung zu den Lesekompetenzbereichen Leseverstehen, Leseflüssigkeit und Lesemotivation hergestellt. Im Anschluss daran wird konkret vorgestellt, wie innerhalb des Projektes die Leseflüssigkeit bzw. Lesemotivation gefördert wurde. Abschließend werden die Ergebnisse hinsichtlich der Leseflüssigkeit und Lesemotivation von Tim aufgezeigt, um im letzten nachfolgenden Kapitel dieser Arbeit mit einem Fazit über die gesamte Arbeit abzuschließen.

Begründung der Lektüreauswahl zum Hörbuch

In den Förderkonzepten zur Lesemotivation in Kapitel 7.3 wurde genannt, dass es wichtig ist „Interessante Texte zu offerieren“ (GUTRIE/ALAO 1997, zit. n. PHILIPP 2011, S. 104). Aus diesem Grund möchte ich zunächst die zugrunde liegende Lektüre für das Hörbuch begründen. ROSEBROCK/NIX (2011) gibt für die Lektüreauswahl bei Lautlese-Texten folgende Hinweise:

1. „Das zugrunde gelegte Textmaterial sollte möglichst vom zu fördernden Schüler selbst ausgewählt werden (...)“ (ROSEBROCK/NIX 2011, S. 28), um Interesse und Lesemotivation des Lesers zu sichern und um eine authentische Lesesituation zu schaffen (vgl. ebd., S. 28).
2. „Die Komplexität des ausgewählten Textmaterials sollte von der Lehrkraft möglichst genau kontrolliert werden (...)“ (ebd., S. 28) Die Lehrkraft sollte weiterhin darauf achten, dass der Text in sinnvolle Teilabschnitte untergliedert werden kann, damit die Übung durch Wiederholung des Textes praktikabel gestaltet werden kann (vgl. ebd., S. 28).

Hinsichtlich des ersten Aspektes entschied ich mich gegen die selbstständige Auswahl der Lektüre durch Tim. Folgende Gründe möchte ich dafür anbringen. Durch das Gespräch mit Tim und der Klassenlehrerin am 24.10.2013 erfuhr ich, dass sich Tim in Bezug auf das Lesen nur für Sachbücher zur Feuerwehr oder Rittergeschichten motivieren konnte. Zudem erfuhr ich von der Lehrerin, dass Tims Wortschatz große Mängel aufweist, er jedoch in den Themengebieten ‚Feuerwehr‘ und ‚Rittergeschichten‘ schon einen differenzierten Wortschatz aufgebaut hat. Ich entschied mich also dagegen, ein Feuerwehr- oder Ritterbuch als Grundlage für das Hörbuch anzubieten, um ihn in einem anderen Themenbereich im Wortschatz fördern zu können. Ein weiterer Grund gegen ein erweitertes Angebot an Hörbuchgeschichten lag darin, dass es sehr schwierig ist, ein passendes Buch für ein Hörbuchprojekt zu finden. Das Buch sollte im Schwierigkeitsgrad und im Umfang auf die zur verfügbar gestellten Zeit und den Schüler abgestimmt sein. Durch meine Erfahrung des vorangegangenen Hörbuchprojektes kann ich sagen, dass die Bücher meist nicht ohne Überarbeitung und Modifizierung der Texte sofort einsetzbar sind. Das Buch „Detektiv John Chatterton“ von Yvan Pommaux bietet sich für das Hörspielprojekt optimal an (vgl. POMMAUX 2005). Das Buch ist als Comic aufgebaut und beinhaltet somit nicht zu viel Text zum Einlesen, außerdem ist die Anzahl der unterschiedlichen Figuren angemessen. Dadurch kann das Leseprojekt sehr gut mit drei Sprechern durchgeführt werden bzw. mit einem Sprecher, der drei Figuren spricht.

Um schließlich jedoch trotzdem gewährleisten zu können, dass Tims Interesse am Inhalt und somit am Lesen geweckt wird, wählte ich das Genre ‚Abenteuergeschichten‘ aus. Auf Grundlage der Forschungslage zur Lesemotivation ist die Lektürepräferenz von Jungen und von Mädchen in diesem Bereich am stärksten vorhanden. Des Weiteren liegen Rittergeschichten in demselben Genre wie Detektivgeschichten und bieten ebenso spannende Abenteuer, die zum Lesen motivieren können. Außerdem zeigen die Forschungsergebnisse, dass sich vor allem Jungs oftmals für Comics interessieren.

Der zweite Aspekt von ROSEBROCK/NIX (2011) wurde folgendermaßen umgesetzt. Die Komplexität des Textmaterials wurde von mir auf Umfang, Satzlänge und Wortschatz überprüft und in Bezug zu Lesetexten, aus dem in der Klasse verwendeten Lesebuch, gesetzt, um dem Niveau des Schülers gerecht zu werden. Außerdem wurde der Text nach sinnvollen Teilabschnit-

ten in neun verschiedene Szenen untergliedert und nach Leseleichtkriterien (vgl. Kap. 7.1) für Tim als Lesebuch ausgedruckt. Zudem wurde der Name der Hauptperson geändert von ‚Chatterton‘ zu ‚Erik Miller‘, da ich den Namen als zu schwierig empfand.

Der konkrete Ablauf der Projektwoche

Datum	Inhalt der Förderung	Dimension von Lesekompetenz
Donnerstag, den 24.10.2013	Kennenlernen von Tim Ich begleite die Klasse den ganzen Tag im Schulalltag. Am Ende des Tages: Gespräch mit Tim (vgl. Anhang 3: Fragebogen), das Projekt wird ihm vorgestellt; er wird befragt, ob er sich vorstellen kann, mit mir ein Hörbuchprojekt zu machen.	
Montag, den 04.11.2013	Hinführung <ul style="list-style-type: none"> - zum Thema, - zu Hörbüchern und - zum Sprechen von Hörbüchern. <u>1. Hilfsmittel eines Detektivs kennenlernen</u> Zahlreiche Hilfsmittel, die Detektive benutzen, befinden sich in einer Kiste, die mit einem Tuch verdeckt ist (Fühlkiste). Tim soll versuchen, einen Gegenstand nach dem anderen zu erfühlen. Die Gegenstände werden benannt und auf einen Tisch gelegt. Durch die Gegenstände soll Tim auf das Thema des Hörbuchs schließen. Anschließend soll er die Wortkärtchen den richtigen Gegenständen zuordnen (vgl. Anhang 4: Wortschatzarbeit zum Themengebiet ‚Detektive‘). <u>2. Hörbücher kennenlernen</u> Gemeinsam wird eine Folge des Hörbuchs ‚Fünf Freunde‘ von Enid Blyton angehört. Danach wird über den Inhalt und seine Erfahrungen mit Hörbüchern gesprochen. Inhalt: Was ist die Aufgabe eines Detektivs? Erfahrung: Kennst Du Hörbücher? <u>3. Sachtext über Detektive</u> Der Text (vgl. Anhang 5: Sachtext über Detektive) wird laut vorgelesen und unbekannte Wörter im Text werden besprochen. Die Wörter zu verstehen und die Wortbilder zu kennen, ist wichtig, damit die Grundlage zum flüssigen Lesen des Hörbuchs gegeben ist.	Leseverstehen Aktivierung, Festigung und Erweiterung des Wortschatzes im Themenbereich ‚Detektivgeschichten‘. Leseflüssigkeit Synthetisieren auf Wortebene ⇒ Genauigkeit des Dekodierens Lesemotivation Das Interesse an Detektivgeschichten und an Hörbüchern soll geweckt werden ⇒ Wertkomponente (Interesse) Leseverstehen Aktivierung, Festigung und Erweiterung des Wortschatzes im Themenbereich ‚Detektivgeschichten‘. Leseflüssigkeit Lesen auf Satzebene ⇒ Genauigkeit des Dekodierens

	<p><u>4. Die Besonderheiten von Hörbüchern entdecken</u> Tim bekommt nun ein Arbeitsblatt (vgl. Anhang 6: Arbeitsblatt zum Hörbuch), auf dem Beobachtungsaufgaben stehen. Er soll auf Geräusche im Hintergrund und auf die Stimmmodulationen der Sprecher achten.</p> <p><u>5. Das Sprechen über die Emotionen beim Hören</u> ,Was hat dir am Hörbuch (nicht) gefallen?‘ Durch diese Leitfragen sollen die Interessen von Tim näher bestimmt werden. Zudem soll die Aufmerksamkeit auf die Sprecher gelenkt werden und wie diese ihre Stimme beim Lesen einsetzen, um Gefühle auszudrücken.</p> <p><u>6. Das Spiel mit der Stimme</u> Auf dem Tisch liegen umgedreht Kärtchen, auf denen Stimmmodulationen stehen (laut, leise, ängstlich, etc.). Daneben liegen Satzstreifen mit verschiedenen Sätzen, die jeweils mit einem anderen Würfelbild versehen sind. Nun wird zunächst ein Kärtchen der umgedrehten Stimmmodulationen umgedreht und laut vorgelesen, danach wird gewürfelt. Der zum Würfelbild passende Satz soll nun mit der ausgewählten Stimmmodulation vorgelesen werden. Beispielsweise ,Ich habe Hunger‘ soll leise vorgelesen werden. Dabei entstehen auch witzige Kombinationen, die den Spaß am Spiel mit der Stimme wecken sollen. Zudem kann Tim so lernen, dass er beim späteren Einsprechen des Hörbuchs seine Stimme je nach Situation anders einsetzen kann (vgl. Anhang 7: Das Spiel mit der Stimme).</p> <p><u>7. Erstellung einer Detektivurkunde</u> Damit sich Tim mit der Person in der Geschichte identifizieren kann, wird er selbst auch zum Detektiv ernannt. Des Weiteren wurde er so zum Experten des Hörbuchprojektes erklärt (vgl. Anhang 8: Detektivurkunde).</p>	<p>Lesemotivation Inhaltliche Interessen von Tim kennenlernen. ⇒ <i>Wertkomponente (Interesse)</i></p> <p>Leseflüssigkeit Lesen auf Wort- und Satzebene ⇒ <i>Betonung</i></p> <p>Lesemotivation ⇒ <i>Wertkomponente (Vergnügen)</i></p> <p>Lesemotivation Tim bekommt durch die Urkunde eine positive Rückmeldung zu seiner Lesekompetenz und erfährt sich als kompetenter Leser ⇒ <i>Erwartungskomponente (Fähigkeitseinschätzung)</i></p>
<p>Diens- tag, den 05. 11. 2013</p>	<p>Einstieg in die Hörbuchgeschichte (Die Hörbuchgrundlage bildet die Geschichte ,Detektiv John Chatterton‘ von Yvan Pommaux. Diese wurde jedoch modifiziert und vereinfacht und mit den Leseleichtkriterien überarbeitet.)</p> <p><u>1. Betrachten des Buchcovers</u> Durch das Betrachten des Buchcovers soll Tim Hypothesen zum Inhalt des Textes bilden und diese äußern.</p> <p><u>2. Gestaltung der Hörbuch-Mappe</u> Tim wird eine Hörbuch-Mappe überreicht, in der die Detektivgeschichte abgeheftet (vgl. Anhang 9: Detektivge-</p>	<p>Leseflüssigkeit ⇒ Lesetaktiken (Nutzen von Sinnstützen)</p>

	<p>schichte) ist und das Lesetagebuch (vgl. Anhang 10: Lesetagebuch).</p> <p><u>2. Einführung in das Lautleseprotokoll und das Raster</u> Ich zeige Tim die vorgefertigten Tabellen für die Leseprotokolle und das Raster zur Darstellung der individuellen Lernfortschritte. Ich erkläre ihm, dass professionelle Sprecher eines Hörbuchs ihren Vorlesetext öfter üben und laut vorlesen müssen, bis er sich wirklich professionell anhört. Weiterhin erkläre ich ihm, dass das wiederholte laute Lesen des Textes wichtig ist, um seine Lesegeschwindigkeit zu verbessern, Wörter schneller zu erkennen und somit flüssiger lesen zu können. Nachdem ich ein solches Lautleseprotokoll angefertigt habe, darf Tim jedes Mal die Anzahl der Wörter pro Minute in das Raster selbstständig eintragen, damit er seinen Lernfortschritt erkennen kann.</p> <p><u>3. Lesen der 1. Szene</u> Um Tim in die Geschichte einzuführen und ihm ein Lesevorbild zu sein, lese ich ihm die erste Szene der Geschichte vor. Durch das Vorlesen wird weiterhin gewährleistet, dass sich Tim ganz auf das Verstehen des Textes konzentrieren kann. Im Anschluss werden die unbekannten Wörter geklärt, eventuell Wörter durch andere ersetzt und die erste Seite seines Lesetagebuches (vgl. Anhang 10: Lesetagebuch) ausgefüllt.</p> <p>Schließlich werden die Stimmmodulationen hervorgehoben, die am Tag zuvor beim Spiel verwendet wurden. Tim soll die passenden Adjektive herausuchen und den Personen zuordnen und sie an selbstständig ausgewählten Sätzen vortragen (vgl. Anhang 11: Die Betonungsübung).</p> <p><u>3. Einlesen der 1. Szene</u> Nun liest Tim die Szene laut vor, während dessen wird das Lesen mit einem Audioaufnahmegerät mitgeschnitten. Im Anschluss daran hören wir die Aufnahme gemeinsam an, damit er selbstständig Lesefehler erkennen kann. Ich bitte ihn deshalb, auf schwierige Textpassagen zu achten und sie in seinem Text zu kennzeichnen. Dann sprechen wir über diese schwierigen Textpassagen und versuchen gemeinsam Lösungen zu finden (<i>Impulse</i>: Warum ist das Wort oder der Satz so schwer für dich? Was könnte dir helfen, es leichter erlesen zu können? Ist das Wort ein zusammengesetztes Wort? Aus welchen zwei Wörtern besteht es und kann man es</p>	<p>Diagnostik- Leseflüssigkeit</p> <ul style="list-style-type: none"> ⇒ Lautleseprotokolle ⇒ Raster zur Darstellung der individuellen Lernfortschritte <p>Leseverstehen</p> <ul style="list-style-type: none"> ⇒ Wortschatz ⇒ Fragen zum Inhalt <p>Leseflüssigkeit</p> <ul style="list-style-type: none"> ⇒ Betonung <p>Diagnostik- Leseflüssigkeit</p> <p>1. Lautleseprotokoll 05.11.13 (Erster Versuch) (vgl. Anhang 1: 1. Lautleseprotokoll vom 05.11.2013 (1. Leseversuch))</p> <p>Leseflüssigkeit</p> <ul style="list-style-type: none"> ⇒ Automatisierung des Dekodierens ⇒ Lesegeschwindigkeit
--	--	---

	<p>durch Silbenbögen unterteilen?). Die schwierigen Wörter werden immer auf Wortkärtchen festgehalten.</p> <p>Danach wird die Szene so lange wiederholt laut vorgelesen und auf dem Aufnahmegerät angehört, bis Tim mit seiner eigenen Leistung zufrieden ist.</p> <p>Beim Anhören der Endfassung darf sich Tim dann noch Geräusche zu der Szene ausdenken und sich überlegen, wie er diese umsetzen möchte. Dafür stehen ihm diverse Instrumente aus dem Musikraum zur Verfügung.</p> <p>Am Ende des Tages übertragen wir noch gemeinsam die Werte aus dem Leseprotokoll bezüglich seiner Leseflüssigkeit in das Raster zur Darstellung des individuellen Lernfortschrittes (vgl. Anhang 15: 1. Raster zur Darstellung des individuellen Lernfortschrittes vom 05.11.2013).</p>	<p>⇒ Segmentierungsfähigkeit (Lesetaktiken nutzen z.B. ‚Ausnutzen von syntaktischen Begrenzungen‘ und ‚Ausnutzen bekannter Wort(-teil)gestalten‘)</p> <p>Diagnostik- Leseflüssigkeit 1. Lautleseprotokoll 05.11.13 (2./3./4. Versuch) (vgl. Anhang 12, 13, 14: 1. Lautleseprotokoll vom 05.11.2013; 2./3./4. Leseversuch)</p> <p>Lesemotivation ⇒ Wertkomponente (Zielorientierung durch positive Rückmeldung durch das Raster) ⇒ Erwartungskomponente (Selbstwirksamkeit: Er erreicht selbstständig das Ziel und erfährt sich selbst als kompetent. (Selbstkonzept))</p>
<p>Mittwoch, den 06.11.2013</p>	<p><u>Einlesen der 1. Szene mit Klassenkamerad</u> Die aufgenommene Szene wird Tims Klassenkamerad Leo vorgespielt. Im Anschluss daran darf Tim Leo Hinweise dazu geben, auf was er als professioneller Hörbuchsprecher achten muss (z.B. Stimmmodulationen), die Rollen werden verteilt (Tim (Detektiv), Leo (Mann), Frau Meier (Erzähler)), zur Hilfe darf Tim noch die Wortkärtchen heraussuchen, auf denen steht, wie die Personen sprechen sollten. Nun wird die Szene so oft wiederholt laut vorlesen, bis beiden Sprechern das Ergebnis gefällt. Leo wird in den folgenden Tagen immer kleine Gastrollen einsprechen und bei der Fördersitzung teilnehmen. Dabei wird immer, wie oben beschrieben, vorgegangen. Beim Einlesen der folgenden Szenen wird immer folgende Reihenfolge beachtet:</p>	<p>Lesemotivation ⇒ Erwartungskomponente (Selbstkonzept: ‚Ich kann lesen‘ wird durch positive Rückmeldung gestärkt)</p> <p>Diagnostik- Leseflüssigkeit 2. Lautleseprotokoll 06.11.13 (1./2./3. Versuch) (vgl. Anhang 16, 17, 18: Lautleseprotokolle vom 06.11.2013)</p>

	<ol style="list-style-type: none"> 1. Vorleseritual 2. Anschlusskommunikation (Inhalt und unbekannte Wörter werden geklärt) 3. Die Fragen im Lesetagebuch werden beantwortet 4. Die Rollen werden verteilt 5. Wiederholtes lautes Vorlesen 6. Passende Geräusche ausdenken und aufnehmen 7. Das Endergebnis wird angehört und bewertet. 8. Die Ergebnisse der Lautleseprotokolle werden in das Raster zur Darstellung des individuellen Lernfortschrittes übertragen (vgl. Anhang 19: 2. Raster zur Darstellung des individuellen Lernfortschrittes vom 06.11.2013). <p>Ergebnis am Ende des Tages: Szene 1, 2, 3 wurden fertig eingelesen.</p>	<p>Leseverstehen</p> <p>Leseflüssigkeit</p> <p>Lesemotivation</p>
Donnerstag, den 07.11.2013	<p>Ablauf der einzelnen Fördersitzungen siehe 06.11.2013</p> <p>Ergebnis am Ende des Tages: Szene 4, 5, 6 wurden fertig eingelesen.</p> <p>Am Ende des Tages übertragen wir noch gemeinsam die Werte aus dem Leseprotokoll bezüglich seiner Leseflüssigkeit in das Raster zur Darstellung des individuellen Lernfortschrittes (vgl. Anhang 23: 3. Raster zur Darstellung des individuellen Lernfortschrittes vom 07.11.2013).</p>	<p>Lesemotivation, Leseflüssigkeit und Leseverstehen bedingen sich in den Förderstunden immer gegenseitig.</p> <p>Diagnostik- Leseflüssigkeit</p> <p>3. Lautleseprotokoll 07.11.13 (1./2./3. Versuch) (vgl. Anhang 20, 21, 22: Lautleseprotokoll vom 07.11.2013 (1./2./3. Leseversuch))</p>
Freitag, den 08.11.2013	<p>Ergebnis am Ende des Tages: Szene 7, 8, 9 wurden fertig eingelesen.</p> <p>Zum Abschluss der Projektwoche darf Tim noch in einem Fragebogen ausfüllen (vgl. Anhang 24: Rückmeldung von Tim zum Projekt), was ihm an dem Projekt gefallen hat und was nicht.</p> <p>Außerdem darf er das CD-Cover für das Hörspiel selbst gestalten (vgl. Anhang 25: CD-Cover für das Hörspiel).</p>	<p>Lesemotivation, Leseflüssigkeit und Leseverstehen bedingen sich in den Förderstunden immer gegenseitig</p>
Mittwoch 12.11.2013	<p>An diesem Tag komme ich extra noch einmal für zwei Stunden an die Sprachheilschule. Tim darf das nun fertig geschnittene Hörbuch seiner Klasse und der Parallelklasse vorstellen. Im Anschluss an das Anhören der Hör-CD geben die Mitschüler und die Lehrerinnen Rückmeldung zu Tims Lesekompetenz.</p> <p>Zum Abschluss bekommt Tim die Hör-CD mit seinem selbst gestalteten Cover und das dazugehörige Buch ‚Der Detektiv John Chatterton‘ von Yvan Pommaux überreicht.</p>	<p>Lesemotivation</p> <p>Das Selbstkonzept von Tim wurde gestärkt, indem er erfahren hat: ‚Ich kann lesen!‘</p>

Darstellung einer konkreten Fördereinheit

Während der einzelnen Fördereinheiten wurde das flüssige Lesen immer mit Hilfe der Lautlese-Verfahren gefördert. Bei der Erstellung eines Hörbuches ist es unumgänglich laut zu lesen. Diesen Aspekt machte ich mir zunutze, um das Lesen Üben in eine sinnvolle Rahmenhandlung zu setzen. Um dazu hinzuführen, war es mir wichtig, dass zunächst das Leseverstehen im Mittelpunkt steht. Tim sollte die Geschichte verstehen, sich in die Personen hineinversetzen können und die Geschichte möglichst als spannend und interessant empfinden. Nur wenn dieser Aspekt gegeben ist, kann man zu dem Ziel kommen, dass Tim zum einen die Texte wiederholt laut liest, am besten eigeninitiativ, und zum anderen sogar Freude beim Einlesen des Hörbuchs empfindet.

Da das Leseverstehen und die Leseflüssigkeit sehr eng miteinander verflochten sind, entschied ich mich dafür ein Lesetagebuch (vgl. Anhang 10: Lesetagebuch) zu erstellen, um parallel zu den Leseübungen auch die Inhaltliche Komponente mit einzubeziehen. Denn nur, wenn Tims Leseverstehen gewährleistet ist, ist die Passung des Textes auf das Leseniveau des Schülers gewährleistet und kann ihn in der Leseflüssigkeit fördern.

Hinführung

Ritual des Vorlesens

Zu Beginn einer jeden Sitzung brachte ich den Raum in eine angenehme Leseatmosphäre. Dafür löschte ich das Licht, zündete eine Kerze an und Tim und ich machten es uns in einer selbst eingerichteten Lesecke im Therapieraum gemütlich. Daraufhin fing ich an, die Szene der Geschichte vorzulesen, die Tim als nächstes für unser Hörbuch aufnehmen sollte. Durch dieses Ritual wurde der Anfang der Förderung klar markiert und Tim wusste, dass er sich nun auf das Lesen konzentrieren sollte.

Ich las ihm zum einen vor, weil ich ihm ein Sprachvorbild sein wollte, an dem er sich in den späteren eigenen Leseversuchen orientieren konnte. Hinsichtlich der Leseflüssigkeit konnte er Segmentierungen und Betonungen wahrnehmen und eventuell für sich nutzen. Zum anderen wollte ich durch die gemütliche Atmosphäre das Vorlesen für Tim als etwas Angenehmes gestalten, das ihn entspannen, ihn vom Alltag wegholen und ihm Freude bereiten kann. Nachdem ich in dem Gespräch vom 25.10.2013 mitbekommen hatte, dass er nicht gerne vorgelesen bekommt, wollte ich diesen Aspekt unbedingt in die Fördersitzungen einbinden, um einen ersten Schritt hin zur Lesemotivation anzubahnen.

Anschlusskommunikation

Im Anschluss an das Vorlesen blieben wir in der Lesecke sitzen und es wurde über den Inhalt des Gelesenen gesprochen, da die soziale Einbindung durch die Anschlusskommunikation

immer wieder in der Theorie als wesentlicher Einflussfaktor der Lesefreude bezeichnet wurde und somit eine wichtige Komponente der Lesekompetenz darstellt. Des Weiteren konnte ich über das Gespräch erfahren, in wie weit Tim den Text verstanden hat. Wichtig war mir dabei vor allem, dass unbekannte Wörter geklärt wurden. Kam ein Wort vor, das er nicht kannte, so schrieb ich es auf einen Satzstreifen. Dadurch gab ich ihm den visuellen Zugang über die Schrift zum Wort. Handelte es sich um einen unbekannten Gegenstand oder eine Tätigkeit, so stellte ich den Bezug zum Realgegenstand her oder machte ihm die Tätigkeit vor. Beispielsweise verstand Tim das Wort ‚räuspert‘ nicht, woraufhin ich es ihm aufschrieb und dann vor machte. Das Wort ‚Stirn‘ war ihm fremd, woraufhin ich ihm den entsprechenden Körperteil zeigte. So konnte Tim lernen, nach unbekannten Wörtern zu fragen und somit seinen Wortschatz zu erweitern. Die Anschlusskommunikation und die damit verbundene Wortschatzerweiterung sind bedeutend für das flüssige Lesen. Durch die Visualisierung der Wörter kann die Automatisierung der Dekodierung gefördert werden.

Arbeitsphase 1: *Das Lesetagebuch*

Die nächste Phase wurde am Tisch durchgeführt. Tim sollte zunächst die entsprechende Seite in seinem Lesetagebuch ausfüllen (vgl. Anhang 10: Lesetagebuch). Dabei war es mir wichtig, dass er den Text der Szene zum Beantworten der Fragen nutzt. Unter anderem wollte ich ihn so näher an die Lesetaktik ‚Sinnstützen nutzen‘ heranführen, da der Text immer mit inhaltlich dazugehörigen Bildern versehen ist. Das Prinzip der Vermittlung von Lesestrategien zählt nicht nur zu den förderlichen Maßnahmen der Leseflüssigkeit, sondern auch zur Lesemotivation (vgl. Kap. 6.2). Während der Fördersitzungen wurden auch immer wieder vor dem Lesen die Bilder betrachtet, um Tim in der Hypothesenbildung zu unterstützen. Wie im theoretischen Teil dieser Arbeit über die Leseschwierigkeiten (vgl. Kapitel 5) beschrieben, ist die Hypothesenbildung bei Kindern mit Leseschwierigkeiten oftmals nicht ausreichend entwickelt. Die Hypothesenbildung unterstützt den Leseprozess und führt aufgrund von erwarteten Laut- und Wortfolgen zu einem flüssigeren Lesen.

Arbeitsphase 2: *Das lesen Üben durch das Lautlese-Verfahren*

Das wiederholte laute Lesen

Die nun folgende Phase war komplett auf die Lautlese-Übung gerichtet. Tim übernahm die Rolle des Detektivs im kompletten Hörbuch, ein Mitschüler von Tim einige Gastrollen und ich die Rolle des Erzählers. Das laute Lesen wurde nicht mit der Grundform des chorischen Lesens (vgl. Kap. 7.2.2.1) geübt, sondern mit dem wiederholten Lautlesen. Das wiederholte Lesen von immer demselben Textabschnitt stand im Vordergrund der Leseförderung. Daraufhin übte Tim den Text so lange, bis er flüssig gelesen werden konnte, d.h. bis er die Durchschnittsgeschwindigkeit von an die 85 bis 100 Wörter pro Minute erreicht hatte. Festgestellt wurde dieses,

indem ich Leseprotokolle während des Lesens anfertigte (vgl. z.B. Anhang 1, 12, 13, 14, 16, 17, 18, 20, 21, 22: Lautleseprotokolle vom 05./ 06./07.11.2013).

Das Lautleseprotokoll

Zu Beginn des Projektes wurden Tim die Lautleseprotokolle erklärt. Wichtig war, dass Tim die Anfertigung solcher Protokolle nicht als Testsituation empfand. Im Hinblick darauf, dass er im Anschluss seine Leistung in das Raster zur Darstellung des individuellen Lernfortschrittes (vgl. Anhang 15, 19, 23: Raster zur Darstellung des individuellen Lernfortschrittes vom 05./ 06./ 07.11.2013) eintragen konnte, sollte Tim die Wichtigkeit der Ergebnisse für ihn selber bewusst gemacht werden. Tims Leistungsprozess wurde festgehalten, wodurch er sehen konnte, wie sich seine Leseflüssigkeit während der Übungen entwickelt. Diese durchgängige Rückmeldung an seine Fähigkeiten und seine Entwicklungsschritte sollte seine Lesemotivation aufbauen und aufrechterhalten. Er sollte durch positive Rückmeldung und die Bestätigung, dass er sich im flüssigen Lesen verbesserte, angeregt werden die Texte für das Hörbuch immer wieder einzulesen.

Das wiederholte Anhören der Audioaufnahmen

In Bezug auf die Leseflüssigkeit, aber auch auf die Lesemotivation, wurde noch mit einer anderen Methode gearbeitet. Jeder Leseversuch wurde mit dem Audioaufnahmegerät aufgenommen und anschließend angehört. Durch das Anhören der eigenen Leseversuche lernte Tim, seine Lesefehler selbstständig zu bemerken und selbstkritisch mit Fehlern umzugehen. Damit meine ich, dass Tim Lesefehler nicht als negativ empfindet, sondern bemerkt, dass diese normal sind. Nicht nur er, sondern auch ich als erwachsene Person oder sein Mitschüler machen Lesefehler. Durch das anschließende offene Gespräch über die gemachten Fehler wurde der Umgang damit im Laufe der Zeit immer entspannter. Er empfand sich als kompetent, da ich ihn nach Tipps für meine Lesefehler fragte und er als Experte fungierte. Er erkannte selbstständig seine Verbesserung in der Aussprache, Betonung und der Leseflüssigkeit, was sich auf seine Lesemotivation auswirkte.

An der Segmentierungsfähigkeit und Betonung wurde auch gearbeitet. Zum einen geschah dieses durch ein Sprachspiel, bei dem verschiedene Betonungen von Sätzen mit unterschiedlicher Stimmmodulation ausprobiert werden konnten (vgl. Anhang 7: Das Spiel mit der Sprache). Zum anderen wurde aber auch durch die Gespräche beim Anhören der Audioaufnahmen daran gearbeitet. Bemerkte Tim, dass er Schwierigkeiten bei einem Wort hat, so wurde dies in der Geschichte angestrichen und in Morpheme mit Hilfe von Bögen unter den Wörtern untergliedert wie beispielsweise ‚Groß-mutter‘ oder ‚Park-straße‘. Dies erleichterte Tim die Automatisierung des Dekodierens und führte zu einem flüssigeren Lesen. Dabei entstanden auch immer wieder interessante Gespräche über die Herkunft der Wörter. Zum Beispiel fragte mich Tim, warum ei-

ne Oma als Großmutter bezeichnet wird und was das ‚groß‘ in dem Wort bedeutet. Diese Gespräche waren für mich besondere Hinweise darauf, dass Tim über Sprache nachdenkt und sich dafür interessiert. Das Interesse an der Schrift geht einher mit der Lesemotivation, aufgrund dessen diese Äußerungen für mich Zeichen dafür waren, dass Tims Lesemotivation angebahnt wurde.

Vertiefungsphase 1: *Die Partnerarbeit*

Als kompetenter Leser erfuhr sich Tim nicht nur bei der Besprechung seiner Fortschritte durch das Raster, sondern auch durch die Arbeit mit seinem Mitschüler. Der Mitschüler Leo durfte einige Gastrollen in dem Hörbuch einsprechen. Wenn Leo an der Fördersitzung teilnahm, durfte Tim ihm zunächst die bisherigen Aufnahmen zu der Szene vorspielen. Danach durfte Tim Leo beim Lesen beraten, indem er zum Beispiel Hilfestellung bei schwierigen Wörtern gab oder andere Betonungen der Sätze oder einzelner Wörter vorschlug. Mit der Einbindung des Mitschülers in das Projekt wurde die Zusammenarbeit gefördert, was in den theoretischen Grundlagen als motivationsförderliches Prinzip aufgeführt wurde (vgl. Kap. 7.3).

Vertiefungsphase 2: *Die Hintergrundgeräusche*

Zu einem Hörbuch gehören auch immer Hintergrundgeräusche. Diese beeindruckten Tim schon seit der ersten Fördersitzung, in der wir gemeinsam ein Hörbuch angehört hatten. Zu jeder Szene durfte sich Tim eigene Geräusche passend zum Text überlegen, die dann mit Hilfe von Musikinstrumenten aufgenommen und mit Geräuschen aus dem Internet ergänzt wurden. Die Unterlegung mit Geräuschen war unter anderem förderlich für das Verstehen des Textes. Nur dann, wenn Tim den Text richtig verstanden und durchdrungen hatte, konnte er sich die passenden Geräusche ausdenken, die schließlich auch zum Inhalt des Gelesenen passten.

Ergebnissicherung: *Das Raster zur Darstellung des individuellen Lernfortschrittes*

Der Abschluss einer Fördereinheit am Ende des Schultages wurde durch das Eintragen der Ergebnisse der Leseprotokolle in das Raster zur Darstellung des individuellen Lernfortschrittes gestaltet. Da sich Tim jedes Mal in seiner Lesegeschwindigkeit verbessert hatte, konnte Tim mit einem positiven Gefühl und einer positiven Erinnerung an das Lesen aus der Fördereinheit entlassen werden, um schließlich am nächsten Tag mit einer positiven Erwartungshaltung an seine Lesekompetenzen erneut an der Leseförderung teilzunehmen.

8.5.3 Darstellung der Ergebnisse

Darstellung der Ergebnisse im Hinblick auf die Leseflüssigkeit von Tim

Genauigkeit des Dekodierens

Da ich das Leseprotokoll nicht als Status- sondern als Prozessdiagnostik durchgeführt habe, sind weitere Aussagen über die Entwicklung zur Dekodiergenauigkeit von Tim möglich. In der Diagnose der Leseflüssigkeit wurde schon erwähnt, dass Tim beim lauten Lesen sehr viele Wörter korrekt liest. Durch langsames, genaues oder synthetisierendes Lesen kann Tim durch viele Eigenkorrekturen so eine hohe Genauigkeit des Dekodierens erzielen.

Trotz der schon hohen Anzahl an korrekt gelesen Wörtern war es Tim möglich, durch wiederholtes lautes Lesen desselben Textabschnittes, Gespräche über die Lesefehler und, durch den Einbau von Strukturierungshilfen, bei jedem gelesenen Textabschnitt eine nahezu 100 prozentige Genauigkeit des Dekodierens zu erreichen. Beim ersten Leseversuch war die Anzahl der falsch gelesenen Wörter immer am höchsten (vgl. Anhang 1, 16, 20: vom 05./ 06./07.11.2013). Innerhalb der ersten vier Leseversuche der ersten Szene steigerte sich Tims Lesegenauigkeit von 97 korrekt gelesenen Wörtern auf 99, am 06.11.2013 sogar von 93 auf 98 korrekt gelesene Wörter und am 07.11.2013 von 93 auf 100. Anhand dieser Protokollierung kann gezeigt werden, dass das Lautlese-Verfahren mit der Grundform des wiederholten Lautlesens eine deutliche Steigerung der Dekodiergenauigkeit hervorbringen konnte.

Die größte Schwierigkeit bei der Genauigkeit bestand im Lesen der Wortendungen, die oft ausgelassen werden. Hieran sollte Tim noch weiterarbeiten.

Automatisierung des Dekodierens

Während der mehrmaligen Leseversuche verbessert sich die Automatisierung des Dekodierens zusehends. Zunächst konnte Tim nur einsilbige Wörter automatisch erkennen, wie beispielsweise ‚und‘, ‚es‘, und ‚in‘. Schwierigkeiten hatte er beim Erstleseversuch von mehrsilbigen Wörtern oder Wörtern, die ihm unbekannt waren. Zum Beispiel wurde im Leseprotokoll vom 05.11.2013 vermerkt, dass schwierige Wörter für Tim ‚Detektiv‘, ‚furchtbar‘, ‚verschwunden‘ und ‚verabschiedet‘ waren (vgl. Anhang 1: Leseprotokoll vom 05.11.2013 (1. Leseversuch)). Durch das Hinzufügen von Bögen unter den Wörtern, welche die Wörter auf morphologischer Ebene strukturierten, konnte Tim die mehrsilbigen Wörter im Laufe der Leseübung immer schneller erkennen. Im zweiten und dritten Leseversuch konnte er diese schon automatisiert erkennen. Dies hatte zur Folge, dass auch wesentlich weniger Pausen vorgenommen wurden. Zu Beginn der Leseübung hatte Tim noch 33 kürzere und längere Pausen zwischen den Wörtern gemacht (vgl. Anhang 1: ebd.). Im Vergleich zum dritten und vierten Leseversuch hatte er sich erheblich verbessert, beim dritten Versuch waren es 11 und schließlich beim vierten Leseversuch nur

noch 7 länger gesetzte Pausen (vgl. Anhang 13, 14: Leseprotokoll vom 05.11.2013 03./04. Leserversuch).

Das wiederholte laute Lesen hatte folglich eine erhebliche positive Auswirkung auf die Automatisierung des Dekodierens, was wiederum die Effizienz der Lautlese-Verfahren bestätigt.

Lesegeschwindigkeit

Die ausgefüllten Raster zur Darstellung der individuellen Lernfortschritte von Tim zeigen die Ergebnisse der Förderung sehr deutlich (vgl. Anhang 15, 19, 23: Raster zur Darstellung des individuellen Lernfortschrittes vom 05./06./07.11.2013). In allen drei Rastern ist eine deutliche Steigerung der Lesegeschwindigkeit zu erkennen. Die Lesegeschwindigkeit steigert sich im ersten Raster von 54 WpM auf 95 WpM und im zweiten von 61 WpM auf 80 WpM. Tim nähert sich dem Richtwert von 100 WpM erheblich an. Die beste Leistung kann Tim in der dritten Szene erbringen (vgl. 3. Raster), hier steigt die Lesegeschwindigkeit bis zu 99 WpM. Tim kann folglich beim Lesen dieser Szene als flüssiger Leser bezeichnet werden.

Aufgrund dieser Ergebnisse kann gezeigt werden, dass das Lautlese-Verfahren für Tim die richtige Fördermaßnahme war. Das wiederholte laute Lesen führte zu einer erheblichen Steigerung der Lesegeschwindigkeit und somit zum flüssigen Leser. Tim wird vermutlich diese Lesegeschwindigkeit bei unbekannten Texten nicht beibehalten können, aber er kann vielleicht mehrere Wörter automatisiert erkennen, da er seinen Wortschatz gleichzeitig aufgebaut hat.

Darstellung der Ergebnisse im Hinblick auf die Lesemotivation von Tim

Ergebnisse im Hinblick auf die Lesemotivation sind nur schwer festzustellen. Viele Ergebnisse, die ich nun aufführe, sind durch Beobachtungen von Tims Reaktionen oder durch Analyse seiner Äußerungen entstanden.

Als ich Tim kennenlernte, konnte ich im Unterricht in Lesesituationen deutlich die Unlust während des Lesens durch seine Körperhaltung und sein mangelndes Interesse am Gelesenen wahrnehmen. Hinzu kam, dass er sich im Unterricht bei Vorlesesituationen sichtlich unwohl und verunsichert fühlte, was sein stockendes Lesen vermutlich zusätzlich noch verschlechterte. Auch beim Gespräch mit ihm über das Lesen zeigte sich, dass er einerseits kein Interesse am Vorlesen oder selbstständigen Lesen, andererseits aber auch generell fast kein Interesse an Büchern und Geschichten zeigte, mit Ausnahme von Sach- bzw. Bilderbücher zum Thema ‚Feuerwehr‘.

Die erste Motivation zum Lesen konnte ich bei ihm beobachten, als ich ihn von dem Hörbuchprojekt erzählte. Er fand es sehr spannend, ein eigenes Hörbuch aufzunehmen und am Ende sogar als eigene CD in den Händen zu halten. Auch nachdem ich ihm sagte, dass ein Hörbuch

aus einer Geschichte besteht, die er einlesen darf, minderte dies seine Begeisterung für das Projekt nicht. Auch als ich ihm erzählte, dass es eine Geschichte über einen Detektiv ist, der Abenteuer erlebt, zeigte er Interesse am Thema, indem er mir konkrete Fragen zum Inhalt stellte, wie beispielsweise ‚Kommt in der Geschichte auch ein Dieb vor?‘. Als ich ihm erzählte, dass er die Rolle des Detektivs lesen darf, erzählte er dieses sofort seinen Mitschülern. Nach eigenen Beobachtungen und auch den Beobachtungen der Klassenlehrerin konnten wir sehen, dass Tim stolz war, ausgewählt worden zu sein für ein solches Projekt und sich darauf freute. Dass er dabei viel Lesen muss, schien ihn nicht zu stören.

Als nun das Projekt begann, durfte Tim zunächst ein Hörbuch anhören. Dabei zeigte sich, dass er sich vor allem für die Hintergrundgeräusche und die Musik interessierte. Als ich ihm erzählte, dass er bei seinem eigenen Hörbuch diese selbst auswählen und selbst aufnehmen darf, war er begeistert und wollte am liebsten sofort anfangen.

Beim Anfangsritual, das immer durch das Vorlesen einer Szene aus der Geschichte meinerseits begann, konnte ich feststellen, dass sich Tim im Laufe der Woche zusehends auf die Vorlesesituation einlassen konnte. Er konnte sich während des Zuhörens immer besser entspannen und auf die Geschichte einlassen. Am dritten Tag setzte sich Tim sogar ohne Aufforderung zu Beginn der Fördereinheit in die von uns gestaltete Lesecke. Auf mich machte es den Eindruck als freue er sich darauf, die nächste Szene zu hören. Das Vorlesen und die anschließende Kommunikation über das Gelesene gestaltete sich immer freier. Zu Beginn der Fördereinheiten musste ich noch Impulse vorbereiten, die jedoch im Laufe der Woche nicht mehr benötigt wurden. Tim stellte von sich aus Fragen und äußerte sich zu dem Inhalt. Er konnte sich immer mehr emotional auf die Geschichte einlassen und sich mit der Hauptperson identifizieren. Dass er diese Situationen genoss, konnte an seiner Reaktion gesehen werden, wenn ich ihn bat, sich an den Tisch zu setzen und das Lesetagebuch auszufüllen. Ihm entfuhr oftmals ein Stöhnen oder er fragte ständig noch Dinge, um die Situation möglichst hinauszuzögern.

Seine Lesemotivation war während des Ausfüllens des Lesetagebuches nicht zu erkennen. Er nahm nur sehr selten den Text als Hilfe, um etwas nachzulesen. Vielmehr vermied er das Lesen, indem er lieber sofort mich nach der Lösung fragte oder versuchte eine eigene Lösung zu erfinden. Nur unter Widerwillen widmete er sich dem Text.

Bei den anschließenden Leseübungen war ich beeindruckt, dass Tim eine solche Ausdauer und Motivation zeigte. Ich dachte, dass ihm das Lesen vielleicht zu anstrengend wäre und er schnell die Lust verlieren würde, eine Szene mehrmals zu lesen. Der Anreiz zur Lesemotivation kam durch das Anhören seiner eigenen Leseversuche. Hier zeigte sich die im sozial-emotionalen Bereich oben beschriebene Kompetenz (vgl. Kap. 8.2), dass Tim einen hohen Leistungsanspruch von sich hatte. Hörte er einen Lesefehler heraus (was ihm überhaupt keine Probleme bereitete (vgl. Kap. 8.2: auditive Wahrnehmung), so wollte er den Text auch immer wieder lesen, bis er es schaffte, das Wort fehlerfrei laut zu lesen. Ich achtete dabei sensibel auf

seine Reaktionen beim Anhören, ob es ihm unangenehm ist, sich selber beim Lesen zu hören. Ich konnte aber keine Anzeichen sehen und Tim äußerte sich auch nicht negativ dem gegenüber. Außerdem motivierte ihn eine zweite Sache zum Lesen. Er zeigte ein großes Interesse an den Leseprotokollen, die ich anfertigte. Er freute sich darüber, dass die Spalten immer mit so vielen Häkchen versehen waren. Zusammen mit meiner positiven Rückmeldung freute er sich über seine eigene Leistung und war motiviert, sich weiter zu steigern. Man konnte richtig beobachten, wie die zunächst fremdinduzierte Lesemotivation durch das Projekt zu einer intrinsischen Lesemotivation wurde. Er verlangte regelrecht danach, den Text so lange wiederholt laut vorzulesen, bis ihm die Aufnahme gefiel.

Nun sollen die Ergebnisse im Hinblick auf die Wert- und Erwartungskomponenten von Lesemotivation, die im theoretischen Teil in Kapitel 4.2 vorgestellt wurden, noch ausgewertet werden. Bezogen auf die Wertkomponente: ‚Will ich den Text lesen und warum‘ kann gesagt werden, dass Tim den Wunsch hatte, den Text zu lesen, da ihn zum einen das Thema interessierte. Zum anderen wollte er das Ziel des eigenen Hörbuchs erreichen. Damit wäre auch schon die zweite Komponente der Zielorientierung gegeben. Die Zielorientierung bekam Tim zusätzlich durch die Rückmeldung der Raster, die ihm seinen individuellen Lernfortschritt aufzeigten. Man konnte beobachten, dass er durch die bildliche Darstellung der Steigerung seiner Leseflüssigkeit angespornt wurde, sich immer weiter zu verbessern. Er ging den Aufwand des Lesens ein, um zum Erfolg zu gelangen, was er auch schaffte. Diese positiven Rückmeldungen zu seiner Lesekompetenz wirkten sich unmittelbar auf die Erwartungskomponente ‚Werde ich den Text verstehen können‘ aus. Tim wurde während des Projektes viel Freiraum und Autonomie bei der Gestaltung des Hörbuchs gegeben. Er durfte beispielsweise Wörter ändern oder Sätze weglassen, die ihm nicht gefielen. Er durfte sich einen eigenen Schluss der Geschichte ausdenken. Durch diese Aspekte erlebte sich Tim als autonom und selbstständig, folglich als selbstwirksam.

Am letzten Tag der Projektwoche gab ich Tim einen Fragebogen, in dem er seine Meinung zum Hörspielprojekt aufschreiben sollte (vgl. Anhang 24: Rückmeldung von Tim zum Projekt). Anhand seiner Antworten kann man Folgendes sehen. Er trägt zwar immer noch ‚Feuerwehr‘ als sein liebstes Hobby ein und ‚Lesen‘ immer noch als das, was ihm am wenigsten Spaß macht, aber mit Blick auf die Frage 3: ‚Was hat dir an dem Projekt am besten gefallen‘ zeigte sich ein anderes Stimmungsbild. Hier erklärte er mir im Anschluss, dass die Wörter, die er mit Sonnen ummalt hat, die Dinge sind, die ihm am allermeisten Spaß gemacht haben. Hier hat sogar das Lesen eine Sonne von Tim bekommen. Außerdem kann aus der Frage 4 und 5 entnommen werden, dass ihm sein eigenes Hörbuch sehr gut gefällt und er stolz auf seine Leistung ist. Würde Tim jedoch noch einmal die Anstrengung von so vielen Stunden Lesen für ein neues Hörbuch-Projekt aufbringen? Dieses wollte ich durch die Frage 6 herausfinden. Tim kreuzt die

Frage mit ‚ja‘ an, womit mein Ziel erreicht wurde. Tim hatte offensichtlich beim Lesen Freude empfunden.

Der Abschluss des Hörbuchprojekts wurde am Mittwoch nach der Projektwoche gestaltet. Tim bekam von der Klassenlehrerin eine ganze Stunde Zeit, um seinen Mitschülern sein Projekt vorzustellen, sein eigenes Hörbuch vorzuspielen und Fragen seiner Mitschüler dazu zu beantworten. Diese Stunde war für Tims Lesemotivation ausschlaggebend. Wie auch im Theorieteil beschrieben, ist das ‚Lesen durch Anerkennung‘ eine wichtige Komponente bei der Lesemotivation. Diese Anerkennung bekam Tim durch die durchgehend positive Rückmeldung der Schüler und seiner Klassenlehrerin zu seiner Leseleistung. Mit einer Äußerung einer Mitschülerin möchte ich deshalb hier schließen:

„Deine Mama kann wirklich stolz auf dich sein!“
(Zitat eines Mitschülers von Tim aus der 4. Klasse)

9 Fazit

Lesen ist wahrhaftig das größte Wunder, um es in EBNER-ESCHENBACHS Weise auszudrücken. Im Laufe der Arbeit konnte ich feststellen, dass ich den Leseprozess als erwachsener Leser oftmals unterschätzt habe, da das Lesen für einen kompetenten Leser automatisch funktioniert. Im Hinblick auf meine spätere Aufgabe als Deutschlehrerin an einer Schule für Sprachbehinderte konnte ich durch die Arbeit viel dazu lernen und meinen Blick wieder öffnen für die zahlreichen Teilprozesse, die während des Lesens ablaufen, und ich komme zu der Erkenntnis, dass es wirklich ein Wunder ist, dass so viele *Teilprozesse* beim Lesen gleichzeitig ablaufen und wie sie sich gegenseitig bedingen und beeinflussen.

Außerdem war für mich beeindruckend zu sehen, dass die Leseflüssigkeit eine so enorme Bedeutung für das *Selbstkonzept* des Schülers hat. Tim berichtete mir, dass ihm Vorlesesituationen vor der Klasse sehr unangenehm sind, weil er nur langsam und stockend lesen kann und die Klasse dann auf ihn warten muss. Außerdem wird nur er als einziger aufgrund seiner Schwierigkeiten beim Lesen für Leseförderstunden aus dem Unterricht genommen. Diese negativen Rückmeldungen bezüglich seiner Lesekompetenz haben Auswirkungen auf sein Selbstkonzept und beeinflussen sein Leseverhalten.

Erwartet hätte ich weiterhin nicht, dass *Leseflüssigkeit* und *Lesemotivation* sich *wechselseitig* so sehr *beeinflussen*. Diese Wechselwirkung konnte sehr deutlich während der Fördereinheit mit Tim beobachtet werden. War Tim durch die Rahmenhandlung, aus Interesse oder wegen der Aussicht auf Erfolg motiviert zu lesen, so zeigte er eine enorme Ausdauer und Anstrengungsbereitschaft, die Szene für das Hörbuch immer wieder von neuem einzulesen. Dies wirkte sich direkt auf die Leseflüssigkeit aus und steigerte diese sogar bis zu einer durchschnittlichen Lesegeschwindigkeit.

Aufgrund dieser Erfahrung würde ich als zukünftige Lehrerin das *lesen Üben* wieder mehr in den Mittelpunkt des Deutschunterrichts setzen. Dabei würde ich jedoch darauf achten, dass es keine sinnarmen Leseübungen sind, die für die Schüler keinerlei Bedeutung haben. Vielmehr sollten die Übungen in eine sinnstiftende, authentische Rahmenhandlung eingebunden werden. Warum nicht nur reine Leseübungen? Ich glaube nicht, dass es zu einer solchen Steigerung der Leseflüssigkeit kommen würde, denn nur durch die Zielorientierung, das fertige Hörbuch in den Händen zu halten, seinen Mitschülern und seinen Eltern zu präsentieren und durch den Wunsch, das Hörbuch möge gut werden, konnte Tim dazu gebracht werden weiter zu üben und sich selbst verbessern zu wollen. Weiterhin denke ich, dass durch eine solche Leseförderung bei den Schülern längerfristig eine positive Haltung gegenüber dem Lesen bewirkt werden kann.

Warum speziell mit dem *Lautlese-Verfahren* üben? Ich habe die Erfahrung gemacht, dass das Lautlese-Verfahren zum einen leicht in den Schulalltag zu integrieren und einfach zu handha-

ben ist. Da es sehr verschiedene Lautlese-Methoden gibt kann dieses Verfahren zum Beispiel auch durch Partnerarbeit oder in Freiarbeitsphasen in den Unterricht eingebunden werden. Zusätzlich kann durch das laute Lesen der Leseprozess des Schülers hörbar gemacht werden und die Leseförderung kann an konkreten Lesetaktiken ansetzen. Außerdem können nur durch lautes Lesen Lautleseprotokolle erstellt werden, in denen ich ein großes Potential für den Schulalltag sehe. Es ist ein einfaches Instrument, um den Leistungsstand des Kindes bezüglich der Leseflüssigkeit festzustellen. Was ich jedoch für viel wichtiger empfunden habe, ist das gemeinsame Ausfüllen des Rasters zur Darstellung des individuellen Lernfortschrittes. Die ständigen Leistungsrückmeldungen geben dem Schüler eine Orientierung und machen seine Lesefortschritte visuell sichtbar und motivieren ihn zusätzlich.

Zu beachten ist bei den Lautlese-Verfahren immer, dass die kommunikative Seite nicht vernachlässigt wird. Das Leseverstehen und die Anschlusskommunikation nach dem Gelesenen machen den Leseprozess für den Schüler erst interessant. Menschen lesen entweder aus Vergnügen, um Informationen zu bekommen oder aus Interesse an einem bestimmten Sachverhalt.

Immer sind diese Funktionen jedoch mit einer persönlichen Bedeutsamkeit oder einem Ziel verknüpft. So sollte es auch in der schulischen Leseförderung sein. Die Förderkonzepte sollten meiner Meinung nach immer auch den individuellen Schüler in seinen Stärken und Schwächen beachten.

Ein solches Konzept, wie es hier vorgestellt wurde, ist natürlich schwer im Schulalltag umzusetzen, da die Kapazitäten und die Rahmenbedingungen nicht immer vorhanden sind. Auch das technische Wissen, um das Hörbuch schließlich zu schneiden und mit Musik zu unterlegen, kann nicht als bekannt vorausgesetzt werden. Man kann jedoch für die Schule das Konzept so verändern, dass es sich in der einen Variante auch gut mit einer ganzen Klasse umsetzen lässt. Dabei ist es auch gut möglich, eigene Geschichten zu schreiben und somit auch den Kompetenzbereich ‚Schreiben und Texte verfassen‘ miteinzubeziehen. In einer anderen Variante ist es aber auch in kleinerem Rahmen möglich, indem die Schüler eigene Kurzgeschichten schreiben und diese dann selber aufnehmen dürfen. Dies verringert den Aufwand erheblich und macht es möglich, die Lautlese-Verfahren in demselben motivierenden Kontext leseförderlich einzusetzen.

Bezogen auf die Fördereinheit, möchte ich abschließend sagen, dass sich Tim in seiner Leseleistung während der einen Woche mit Hilfe der Lautlese-Verfahren deutlich steigern konnte. Es ist jedoch zu anmerken, dass Tims abschließende Lesegeschwindigkeit nicht auf neue fremde Texte übertragbar war. Aber es konnte sein Wortschatz erweitert werden. Dadurch wiederum konnte die Automatisierung der Dekodierung dieser Wörter in einem anderen Text nun schneller ablaufen.

Mit viel Freude am Lesen, viel Energie und Anstrengungsbereitschaft des Schülers konnte am Ende ein tolles Hörbuch entstehen, auf das er wirklich stolz sein kann und das ihn als kompetenten Leser auszeichnet.

Um zu zeigen, dass jedoch das flüssige und schnelle Lesen nicht das Wichtigste am Lesen ist, sondern es vor allem auf den Inhalt und den Genuss beim Lesen ankommt, möchte ich mit folgendem Zitat von WOODY ALLEN abschließen:

„Ich habe einmal einen Kurs in Schnell-Lesen gemacht und ‚Krieg und Frieden‘ von Tolstoi in zwanzig Minuten gelesen. Es spielt in Russland.“

(WOODY ALLEN)

Literaturverzeichnis

Abraham, Ulf (2003) Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA, Freiburg im Breisgau: Fillibach.

Artelt, Cordula; Demmrich, Anke; Baumert, Jürgen. (2001): Selbstreguliertes Lernen. In: Deutsches Pisa-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000. Opladen: Leske & Budrich.

Bartnitzky, Horst (2006): Lesekompetenz – was ist das und wie fördert man sie? In: Bartnitzky, Horst (Hrsg.): Lesekompetenz. Ein Lese- und Arbeitsbuch des Grundschulverbandes. Frankfurt am Main: Grundschulverband - Arbeitskreis Grundschule. S. 14-31.

Bartnitzky, Horst (⁴2013): Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

Bartnitzky, Horst (⁵2007): Sprachunterricht heute. Sprachdidaktik, Unterrichtsbeispiele, Planungsmodelle. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Bertschi- Kaufmann, Andrea (Hrsg.) (³2010): Lesekompetenz. Leseleistung. Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien. Seelze: Kallmeyer.

Brinkmann, Erika; Brügelmann, Hans (2005): Die Schrift erfinden. Beobachtungshilfen und methodische Ideen für einen offenen Anfangsunterricht im Lesen und Schreiben. Lengwil: Libelle.

Brügelmann, Hans (1981): Taktiken des Lesens – Zugriffsweisen im Leseprozess. In: Ritz-Fröhlich, G (Hrsg.): Lesen im 2.-4. Schuljahr. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 95- 101.

Brügelmann, Hans; Brinkmann, Erika (2005): Die Schrift erfinden: Beobachtungshilfen und methodische Ideen für einen offenen Anfangsunterricht im Lesen und Schreiben. Lengwil am Bodensee: Libelle.

Crämer, Claudia; Füssenich, Iris; Schumann, Gabriele (2004): Lesen ist wie Küssen – Leseförderung (k)ein Thema für die Klassen 5-10? In: Crämer, Claudia; Füssenich, Iris; Schumann, Gabriele (Hrsg.): Lesekompetenz erwerben und fördern. Braunschweig: Westermann. S. 6-22.

Crämer, Claudia; Schumann, Gabriele (2002): Schriftsprache. In: Baumgartner, Stephan; Füssenich, Iris (Hrsg.): Sprachtherapie mit Kindern: Grundlagen und Verfahren. München: Reinhardt. S. 256-336.

- Dudenredaktion** (Hrsg.) (⁷2001): Duden. Das Fremdwörterbuch. Auf der Grundlage der neuen amtlichen Rechtschreibregeln. Band 5. Mannheim: Bibliographisches Institut & Brockhaus AG.
- Füssenich, Iris; Geisel, Carolin** (2008): Literacy im Kindergarten. Vom Sprechen zur Schrift. München: Reinhardt.
- Füssenich, Iris; Löffler, Cordula** (²2008): Schriftspracherwerb. Einschulung, erstes und zweites Schuljahr. München: Reinhardt.
- Garbe, Christina; Philipp, Maik; Ohlsen, Nele** (2009): Lesesozialisation. Ein Arbeitsbuch für Lehramtstudierende. Paderborn: Schöningh.
- Genuneit, Jürgen** (2004): Lesetexte für Leseungewohnte. In: Crämer, Claudia; Füssenich, Iris; Schumann, Gabriele (Hrsg.): Lesekompetenz erwerben und fördern. Braunschweig: Westermann. S. 151-163.
- Gerstenmaier, Wiebke, Grimm, Sonja** (2004): Praxishandbuch Deutsch. Sprechen – Schreiben – Lesen. Berlin: Cornelsen.
- Groebe, Norbert; Hurrelmann, Bettina** (Hrsg.) (2002): Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim: Juventa.
- Hartinger, Andreas; Fölling-Albers, Maria** (³2002): Schüler motivieren und interessieren. Ergebnisse aus der Forschung. Anregungen für die Praxis. Rieden: Klinkhardt.
- Hurrelmann, Bettina** (1994): Leseförderung. In: Praxis Deutsch. Heft 127. S. 17-26.
- Hurrelmann, Bettina** (2002): Leseleistung – Lesekompetenz. Folgerungen aus PISA, mit einem Plädoyer für ein didaktisches Konzept des Lesens als kulturelle Praxis. In: Praxis Deutsch. Heft 176. S. 6-18.
- Hurrelmann, Bettina** (2004): Sozialisation der Lesekompetenz. In: Schiefele, Ulrich; Artelt; Cordula; Schneider, Wolfgang; Stanat, Petra (Hrsg.) (2004): Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analyse im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 37-60.
- Hurrelmann, Bettina; Hammer, Michael; Nieß, Ferdinand** (1993): Leseklima in der Familie. Eine Studie der Bertelsmann Stiftung. Gütersloh: Verlag Bertelsmann-Stiftung.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport** (2004): Bildungsplan für die Grundschule. Stuttgart: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport.

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2012): Bildungsplan für die Schule für Sprachbehinderte. Stuttgart: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport.

Möller, Jens Schiefele, Ulrich (2004): Motivationale Grundlagen der Lesekompetenz. In: Artelt, Cordula; Schiefele, Ulrich; Schneider, Wolfgang; Stanat, Petra (Hrsg.): Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000, Wiesbaden: VS Verl. f. Sozialwissenschaften. S. 101-124.

Nix, Daniel (2011): Förderung der Leseflüssigkeit. Theoretische Fundierung und empirische Überprüfung eines kooperativen Lautlese-Verfahrens im Deutschunterricht. Weinheim: Juventa.

Philipp, Maik (2011): Lesesozialisation in Kindheit und Jugend. Lesemotivation, Leseverhalten und Lesekompetenz in Familie, Schule und Peer-Beziehungen. Stuttgart: Kohlhammer.

Plath, Monika; Richter, Karin (Hrsg.) (2010): Literatur für Jungen – Literatur für Mädchen. Wege zur Lesemotivation in der Schule. Schriftreihe der Deutschen Akademie für Kinder- und Jugendliteratur Volkach e.V. Band 38. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 27-62.

Rheinberg, Falko (2004): Motivationsdiagnostik. Kompendien. Psychologische Diagnostik. Band 5. Göttingen: Hogrefe.

Richter, Karin; Plath, Monika (²2007): Lesemotivation in der Grundschule. Empirische Befunde und Modelle für den Unterricht. Weinheim: Juventa.

Richter, Tobias; Christmann, Ursula (2002): Lesekompetenz: Prozessebenen und interindividuelle Unterschiede. In: Groeben, Norbert; Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim: Juventa.

Rosebrock, Cornelia; Nix, Daniel (⁴2011a): Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung. Baltmannsweiler: Hohengehren.

Rosebrock, Cornelia; Nix, Daniel; Rieckmann, Carola; Gold, Andreas (2011b): Leseflüssigkeit fördern. Lautleseverfahren für die Primar- und Sekundarstufe. Seelze: Kallmeyer.

Sandfuchs, Uwe (2010): Schwere Texte – leichte Texte. Leseförderung durch Textoptimierung. In: Grundschule, Heft 3. S. 44-45.

Scheerer-Neumann, Gerheit (1990): Sa: Sa:tä:l Sattel Leseprotokolle unter der Lupe. In: Br gelmann, Hans; Balhorn, Heiko (Hrsg.): Das Gehirn, sein Alphabet und andere Geschichten. Konstanz: Faude. S. 258-266.

Schiefele, Ulrich u.a. (2004): Die PISA-Studie zur Lesekompetenz: Überblick, und weiterführende Analysen. In: Artelt, Cordula; Schiefele, Ulrich; Schneider, Wolfgang; Stanat, Petra (Hrsg.): Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000, Wiesbaden: VS Verl. f. Sozialwissenschaften.

Schönbaß, Doris (2008): Lesefreude und Leseflow bei Kindern. Voraussetzungen für die Entwicklung von Lesefreude und konstitutive Faktoren der Lesebiografie. Stuttgart: Heinz.

Schulz, Gudrun (Hrsg.) (2012): Lesen. Didaktik in der Grundschule. Berlin: Cornelsen.

Spinner, Kasper H. (2002): Kann man Leseleistungen messen? In: Balhorn, Heiko; Bartnitzky, Horst; Büchner, Inge; Speck-Hamdan, Angelika (Hrsg.): Sprachliches Handeln in der Grundschule. Schatzkiste Sprache 2. Hannover: Grundschulverband - Arbeitskreis Grundschule. S. 79-94.

Steck, Andrea (2012): Ist lautes Lesen schlecht? Unter welchen Bedingungen es hilfreich sein kann, lesen laut zu üben. In: Grundschule, Heft 10. S. 32.

Wedel-Wolff, Annegret (1997): Üben im Leseunterricht der Grundschule. Braunschweig: Westermann.

Wedel-Wolff, Annegret von (2004): Lesediagnose als Voraussetzung für eine sinnvolle Förderung. In: Crämer, Claudia; Füssenich, Iris; Schumann, Gabriele (Hrsg.): Lesekompetenz erwerben und fördern. Braunschweig: Westermann. S. 22-36.

Wespele, Manfred (2009): Wie Kinder Leser werden. Braunschweig: Westermann.

Internetquellen

Bundesministerium für Bildung und Forschung (2013): PISA 2012. Schulische Bildung in Deutschland besser und gerechter.
<http://www.bmbf.de/de/899.php> [Stand: 20.10.2013].

Organisation for Economic Co-operation and Development (2013): PISA 2009 Ergebnisse. Was Schülerinnen und Schüler wissen und können. Schülerleistungen in Lesekompetenz, Mathematik und Naturwissenschaften, Band 1. Bertelsmann Verlag.
http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/pisa-2009-ergebnisse_9789264095335-de#page4 [Stand: 15.10.2013].

Bilderbuch als Grundlage für die Förderung

Pommaux, Yvan (2005): Detektiv John Chatterton. Landsberg: Beltz.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1 Die fünf Dimensionen des Lesens (Quelle: eigene Darstellung nach BARTNITZKY (2006, S.19))	6
Abb. 2 Zwei-Wege-Modell des Worterkennens (Quelle: entnommen aus SCHEERER-NEUMANN 1990, S. 262)	9
Abb. 3 Mehrebenenmodell des Lesens (Quelle: ROSEBROCK/NIX 2011a, S. 11)	14
Abb. 4 Mehrebenenmodell des Lesens (Quelle: ROSEBROCK/NIX 2011a, S. 27)	28
Abb. 5 Erklärungswert unterschiedlicher Bedingungen für das Leseverhalten der Kinder in % (Quelle: HURRELMANN et al. 1993, S. 231, entnommen aus: GARBE, PHILIPP, OHLSEN 2009, S. 90).....	40
Abb. 6 Mehrebenenmodell des Lesens (Quelle: ROSEBROCK/NIX 2011a, S. 45)	45

Anhang

	Seite
Anhang 1: Leseprotokoll vom 05.11.2013 (1. Leseversuch)	112
Anhang 2: Transkription einer Leseprobe vom 05.11.2013	113
Anhang 3: Fragebogen	114
Anhang 4: Wortschatzarbeit zum Themengebiet ‚Detektiv‘	115
Anhang 5: Sachtext über Detektive	116
Anhang 6: Arbeitsblatt zum Hörbuch	117
Anhang 7: Das Spiel mit der Stimme	118
Anhang 8: Detektivurkunde	118
Anhang 9: Detektivgeschichte	119
Anhang 10: Lesetagebuch	129
Anhang 11: Die Betonungsübung	137
Anhang 12: Leseprotokoll vom 05.11.2013 (2. Leseversuch)	137
Anhang 13: Leseprotokoll vom 05.11.2013 (3. Leseversuch)	138
Anhang 14: Leseprotokoll vom 05.11.2013 (4. Leseversuch)	138
Anhang 15: 1. Raster zur Darstellung des individuellen Lernfortschrittes vom 05.11.2013	139
Anhang 16: Leseprotokoll vom 06.11.2013 (1. Leseversuch)	140
Anhang 17: Leseprotokoll vom 06.11.2013 (2. Leseversuch)	140
Anhang 18: Leseprotokoll vom 06.11.2013 (3. Leseversuch)	141
Anhang 19: 2. Raster zur Darstellung des individuellen Lernfortschrittes vom 06.11.2013	142
Anhang 20: Leseprotokoll vom 07.11.2013 (1. Leseversuch)	143
Anhang 21: Leseprotokoll vom 07.11.2013 (2. Leseversuch)	143
Anhang 22: Leseprotokoll vom 07.11.2013 (3. Leseversuch)	144
Anhang 23: 3. Raster zur Darstellung des individuellen Lernfortschrittes vom 07.11.2013	145
Anhang 24: Rückmeldung von Tim zum Projekt	146
Anhang 25: CD-Cover zum Hörbuch	147

A handwriting practice grid for the letter 'r'. The grid consists of 10 columns and 6 rows. Each column contains a series of 'r' characters. The first row shows the 'r' in a simple, upright style. The second row shows the 'r' with a small loop at the top. The third row shows the 'r' with a larger loop at the top. The fourth row shows the 'r' with a very large loop at the top. The fifth row shows the 'r' with a loop at the top and a small tail. The sixth row shows the 'r' with a loop at the top and a long tail. The 'r' characters are written in blue ink on a white background. The grid is used to practice the different styles and variations of the letter 'r' in cursive handwriting.

Insgesamt 100 Wörter

a) Anzahl der korrekt gelesenen Wörter: **37**
b) Anzahl der falsch gelesenen/ unkorrigierten Wörter: **2**
c) Anzahl der ausgelassenen Wörter: **1**

- kurze Wörter wie z.B. in, und, als, es, aber ... kann drauf einen Blick sofort erkennen
- schwieriger waren: Defektiv, furchtbar, verschunden, Großmutter, Sandalen, Pullover, Haarband, verabschiedet => mehrsilbige Wörter

112

Anhang 2: Transkription einer Leseprobe vom 05.11.2013



1. Szene

(K) Detektiv^③
 Delek^②
 Dele^① E-nik Hi:ler ge-rade sein-em Bü:ro:
 Der//Detektiv/Erik/Miller sitzt gerade in seinem//Büro

und//liest//Zeit-ung als es (K) an^② am^① Tür kl-i:-ngelt
 und//liest//Zeitung als es an der//Türe//klingelt.

He:rein
 Detektiv: Herein!

(K)
 Hi:ller
 Mann: Herr Miller, wie furchtbar!
 (K) verschunden^④
 verwunden^③
 verwu^②
 ver^①
 Toch/ter
 Meine/Tochter ist//verschunden!!

setz-en
 Detektiv: Setzen/Sie/sich

erzä:len Ru-he
 und erzählen/Sie/mir/alles/in/Ruhe!

hab-e Freundi:nnen an-ge-ruf-en
 Mann: Ich/habe/ihre//Freundinnen//angerufen,

aber//da//ist//sie//nicht!

Anhang 3: Fragebogen

Fragen an den Schüler

Vorlesen:

1. Lesen deine Eltern dir zu Hause vor?
Antwort: Nein
2. Wurde dir, als du noch ein kleines Kind warst, vorgelesen?
Antwort: Nein
3. Magst du es, wenn dir vorgelesen wird?
Antwort: Nein
4. Liest du manchmal deinen Geschwistern oder deinen Eltern etwas vor?
Antwort: Nein

Freizeitbeschäftigung:

5. Was machst du gerne in deiner Freizeit?
Antwort: Teilnahme an der Freiwilligen Feuerwehr, Mithelfen auf dem benachbarten Bauernhof
6. Habt ihr zu Hause einen Computer?
Antwort: Ja.
7. Wie lange darfst du am Computer spielen?
Antwort: Nur am Wochenende, Samstag und Sonntag jeweils 1-2 Stunden
8. Schaust du jeden Tag Fernsehen?
Antwort: Ja.
9. Wie lange schaust du jeden Tag Fernsehen? Gibt es Regelungen von deinen Eltern?
Antwort: Jeden Tag, Regelungen gibt es keine.
10. Welche Sendungen schaust du gerne?
Antwort: Sponge Bob, Der Drache vom Berg

Lesen in der Freizeit/ in der Schule:

11. Liest du in deiner Freizeit?
Antwort: Nein
12. Magst du Lesen?
Antwort: Nein.
13. Warum magst du Lesen/ magst du lesen nicht?
Antwort: Es ist zu anstrengend.
14. Macht dir Lesen in der Schule Spaß?
Antwort: Nein.
15. Willst du gerne öfter in der Schule Bücher lesen?
Antwort: Nein.

Interessengebiete:

16. Hast du ein Lieblingsbuch? Wenn ja, welches?
Antwort: Ich habe kein Lieblingsbuch.
17. Welches Buch machst du, das ihr in der Schule gelesen habt?
Antwort: In der dritten Klasse: „Der singende Ritter“, das Thema war super
18. Welche Geschichten gefallen dir am besten?
Antwort: Rittergeschichten.
19. Hast du den Wunsch noch einmal ein bestimmtes Buch zu lesen?
Antwort: Nein

Anhang 4: Wortschatzarbeit zum Themengebiet ‚Detektive‘



Anhang 5: Sachtext über Detektive

1 Was ist ein Detektiv?

4. November 2013

2 Detektive sind private Ermittler.

3 Jeder kann sie beauftragen.

4 Er braucht aber dafür ein berechtigtes Interesse.

5 Zum Beispiel den Verdacht, dass ihn jemand

6 bestohlen hat.

7 Oder sie helfen bei der Suche nach

8 einer vermissten Person.

9 Detektive haben keine Sonderrechte wie die Polizei.

10 Sie dürfen nicht einfach jemanden festhalten,

11 den sie verdächtigen.

12 Sie sammeln vor allem Beweise.

13 Und die zählen auch vor Gericht.

14 Detektive brauchen für ihre Arbeit zum Beispiel einen

15 Fotoapparat , ein Handy , Kugelschreiber ,

16 Notizbuch  oder eine Taschenlampe .

17 Früher wollten vor allem Privatleute,

18 dass Detektive jemanden für sie beobachten.

19 Heute kommen die meisten Aufträge von Firmen.

20 Die meisten Detektive sind in Kaufhäusern unterwegs.



Anhang 6: Arbeitsblatt zum Hörbuch

Das Hörbuch

4. November 2013

Aufgabe:

Du hörst jetzt ein Hörbuch. Achte dabei auf die Hinweise.

Hinweise:



Achte beim Hören auf die **Geräusche** im Hintergrund.

Achte auf die **Lautstärke** der Stimmen. Sprechen sie laut oder leise? Wann sind sie laut oder leise?

Fragen zum Hörbuch:

1. Hast du schon einmal ein Hörbuch angehört?

☐ Ja, welches: _____

☒ Nein

2. Was hat dir an diesem Hörbuch gefallen?

die Musik

3. Was hat dir nicht gefallen?

das Feuer

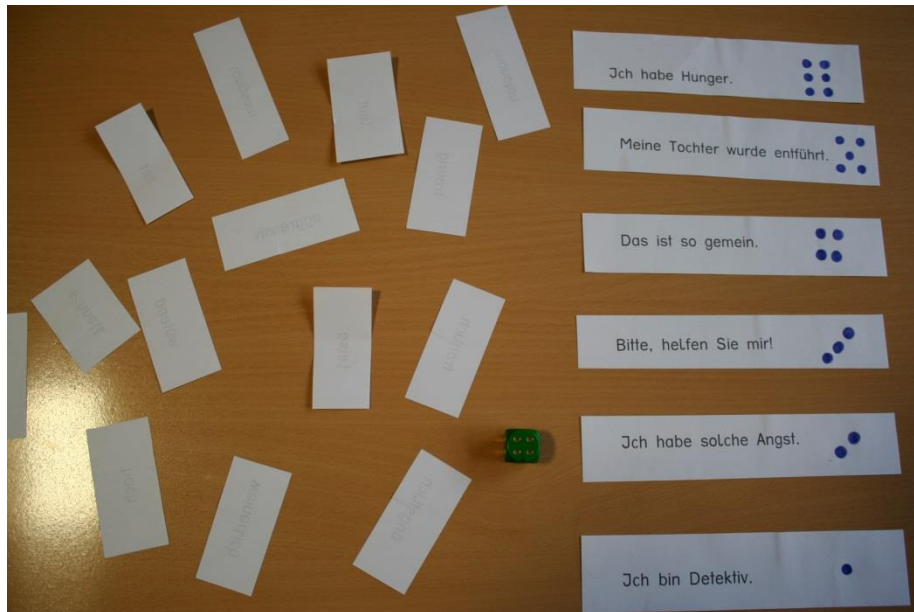
4. Welche Hintergrundgeräusche hast du erkannt? Schreibe 2 Geräusche auf.

Ittramende, Rabe, Telefon

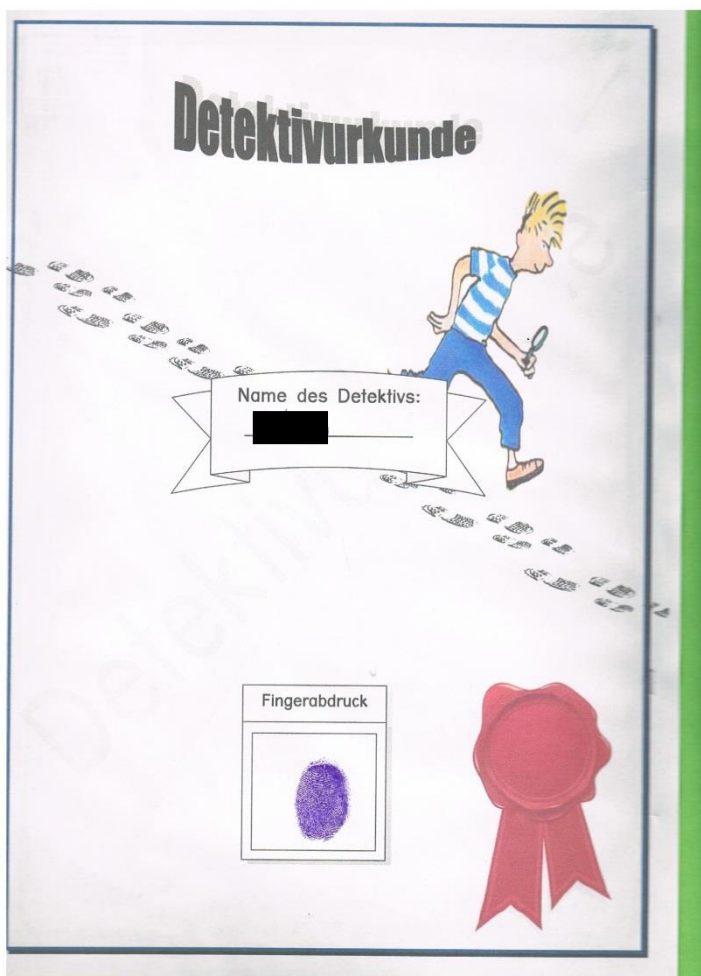
5. Wie erkennt man in einem Hörbuch die Gefühle der Personen? Geht es der Person gut oder schlecht?

Wenn sie schlecht fühlen dann reden sie leise

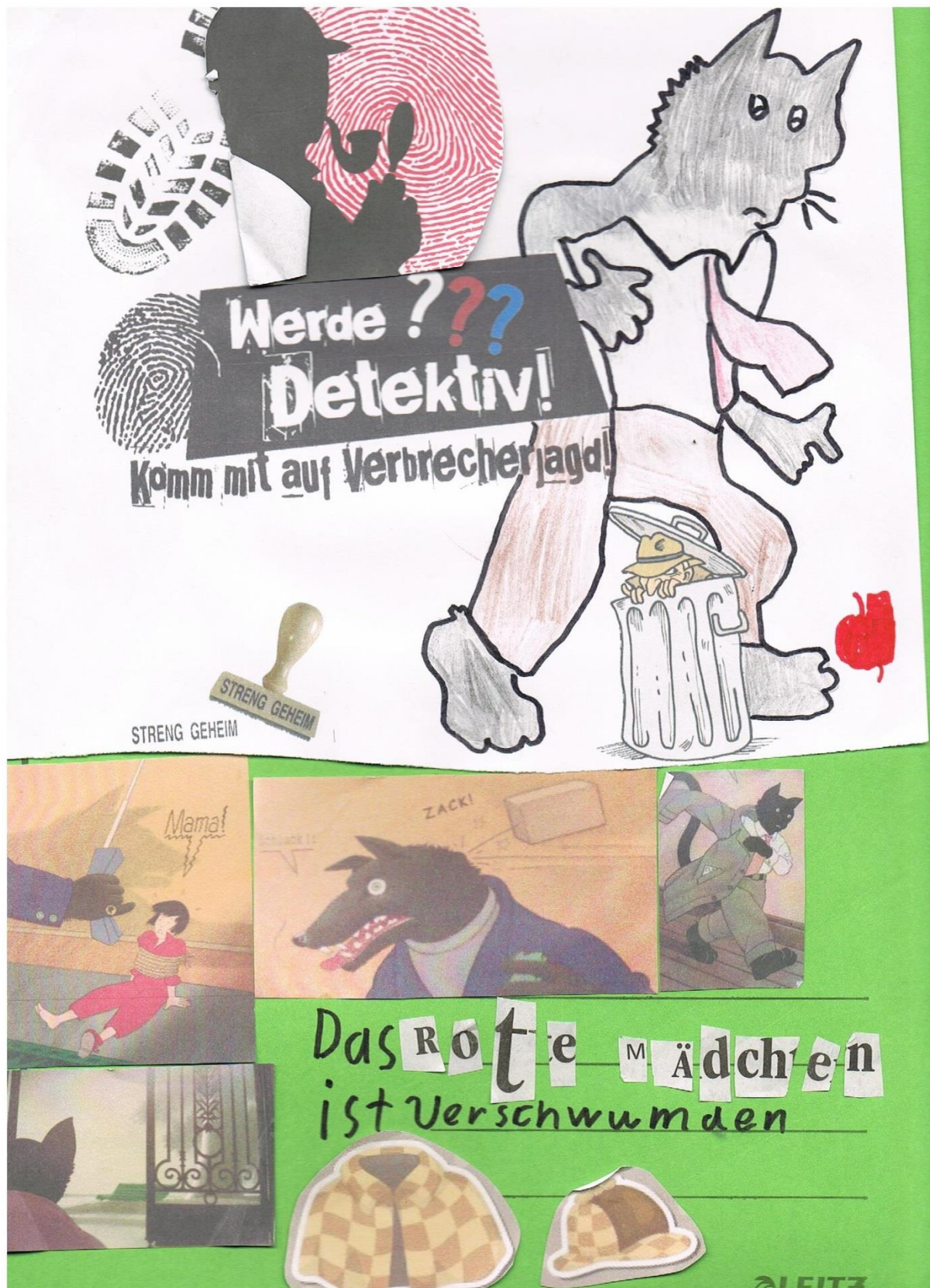
Anhang 7: Das Spiel mit der Stimme



Anhang 8: Detektivurkunde



Anhang 9: Detektivgeschichte





1. Szene: _____

Der Detektiv Erik Miller sitzt gerade in seinem Büro und liest Zeitung als es an der Türe klingelt.

Detektiv: Herein!

Mann: Herr Miller, wie furchtbar!
Meine Tochter ist verschwunden!!



Detektiv: Setzen Sie sich
und erzählen Sie mir alles in Ruhe!

Mann: Ich habe ihre Freundinnen angerufen,
aber da ist sie nicht!
Ich habe ihre Großmutter angerufen, aber da meldet
sich niemand!






Detektiv: Wo wohnt die Großmutter?

Mann: Alte Straße 12!

Detektiv: Gut! Und Sie?

Mann: Neue Straße 21!

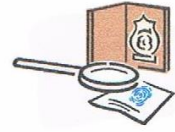
Detektiv: Wie war ihre Tochter zuletzt gekleidet?

Mann: Rot! Knallrot!
Rote Sandalen, 
rote Socken, 
rote Hose, 
roter Pullover  und rotes Haarband  !
Finden Sie sie wieder, ich bitte Sie!

Detektiv: Ich werde sie finden! Machen Sie sich keine Sorgen.

Mann: Bitte schnell! Ich habe solche Angst!

Detektiv Miller verabschiedet sich von dem Mann und macht sich
an die Arbeit.



2. Szene:

Detektiv Miller sitzt an seinem Schreibtisch und denkt nach.
Dabei runzelt er seine Stirn und trommelt nachdenklich mit seinen Fingern auf den Tisch.

Detektiv: Ein verschwundenes Mädchen,
ganz in Rot,
eine Großmutter.



Das erinnert mich an dieses gruselige Märchen.

Ich kann hier nicht länger herumsitzen.

Ich muss unbedingt wissen, was passiert ist.

Wo ist das Mädchen?

Hoffentlich ist ihr noch nichts passiert.

Auf, in die Alte Straße!

Detektiv Miller zieht seinen langen grauen Mantel an.

Er macht sich mit großen schnellen Schritten
auf den Weg in die Alte Straße.

Er hofft, dass die Großmutter zu Hause ist.

Vielleicht kann sie ihm weitere Hinweise
zu dem verschwundenen Mädchen geben?





3. Szene: _____

Miller drückt auf die Klingel.

Eine ganze Weile vergeht.

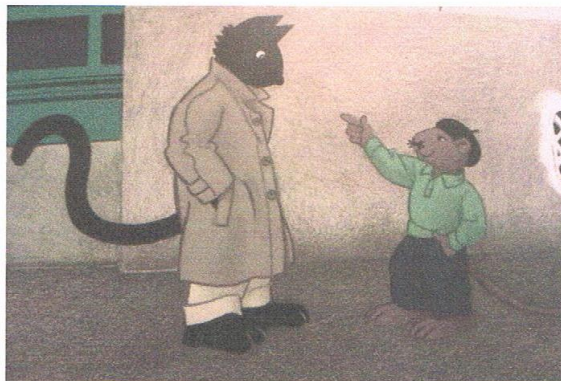
Die Türe öffnet sich nicht und es bleibt still im Haus.

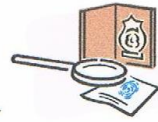
Detektiv: Mhm... Niemand da!

Da räusperte sich plötzlich jemand hinter ihm.

Ratte: Das hat keinen Zweck, Katze!
Ich wohne hier im Viertel
und kenne diese alte Dame.
Sie ist mit einer Reisegruppe
auf die Krokodilinseln gefahren!

Detektiv: Danke für den Tipp, Ratte!





4. Szene: _____

Nachdenklich und enttäuscht schlendert Detektiv Miller durch die engen Gassen.

Er hört nur seine eigenen Schritte.

Detektiv: Falsche Spur!

Ich muss woanders suchen.

Wo könnte das Mädchen verschwunden sein?

Miller kramt aus seiner Tasche einen Stadtplan.

Beim Blick auf die Karte kommen ihm folgende Gedanken.

Detektiv: Das Mädchen wollte seine Großmutter besuchen.

Sie wusste nicht, dass sie verreist ist.

Der Weg zur Großmutter führt durch den Park.

Mal sehen! Vielleicht finde ich dort einen Hinweis!

Inzwischen ist es dunkel geworden.

Die Schatten der Häuser und der Bäume sind lang und lassen die Stadt düster und gefährlich erscheinen.

Der Park liegt am Rande der Stadt.

Um diese Uhrzeit ist dort keine Menschenseele mehr unterwegs.

Miller bleibt vor dem großen, eisernen Tor zum Park stehen.

Er lauscht in die Nacht.

Von weitem hört man die Turmuhr 12Uhr schlagen.

Schließlich zieht er die quietschende Türe auf und betritt den finsternen Park.



5. Szene: _____



Detektiv Miller blickt sich um.

Dort hinten raschelt etwas im Gebüsch.

Er schleicht sich vorsichtig heran.

Es war nur eine Katze, die nun miauend davon läuft.

Als er sich umdrehen will,

sieht er hinter dem Baum etwas Rotes.



Detektiv: Nanu? Was ist denn das?

Vorsichtig nähert sich Miller dem Gegenstand.

Detektiv: Das gibt es doch nicht.

Da liegt ein roter Pullover.



Miller blickt sich um.

Detektiv: Niemand weit und breit zu sehen.

Der Pullover muss dem Mädchen gehören.

Er läuft weiter durch den Park und verfolgt die Spur der roten Kleidungsstücke.

Detektiv: Da!

Das Haarband .

Und dort liegen die roten Socken .

Hinter dem Baum liegt die rote Hose .

Was hat das zu bedeuten?

6. Szene: _____



Miller erreicht nun das andere Ende des Parks.

Inzwischen hatte es angefangen zu Regnen.

Er folgt der Spur.

Die Spur führt in eine dunkle Gasse.

Und plötzlich hört er einen lauten Schrei.

Mädchen: AHHHHHH!

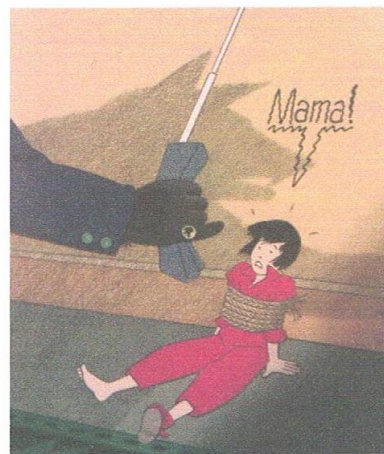
Detektiv: Das kommt da aus dem kleinen Kellerfenster.
Was passiert da?

Miller schleicht sich vorsichtig an das Fenster und lauscht.

Wolf: Hören Sie.
Ihre Tochter ist in meiner Gewalt.
Möchten Sie Beweise?
Gut. Kein Problem.

Mädchen: MAMA!!!

Wolf: Sie besitzen ein Kunstwerk.
Das interessiert mich sehr.
Bringen Sie mir dieses Bild sofort.
Ich wohne in der Parkstraße 7.
Wenn Sie in einer Stunde nicht hier sind,
werde ich ihre Tochter Fressen.





7. Szene: _____

Wolf: Hi, hi, hi.
Ich bin der Wolf.
Ich bin der Stärkste und der Klügste aller Wölfe.
Ich werde das Bild haben.
Aber ich werde auch dich und deine Mutter fressen.
Mit Haut und Haaren.
Ha! Ha! Ha! Ha!



Doch plötzlich hört man ein lautes Knallen.
Glasscherben zerspringen.
Miller schlich sich während des Telefonats leise in den Keller.
Im richtigen Moment hat er den Wolf überwältigt.





8. Szene: _____

Miller fesselte den Wolf und wendet sich dann dem Mädchen zu.

Detektiv: Guten Tag.
Darf ich mich vorstellen?
Erik Miller, Detektiv.

Mädchen: Oh. Das freut mich.
Danke, dass Sie mich gerettet haben.



Die Zwei hören Schritte hinter sich. Sie drehen sich um.
Da kommt der Papa von dem Mädchen hereingestürmt.
Überglücklich ruft er:

Mann: Mein Kind!

Mädchen: Papa!



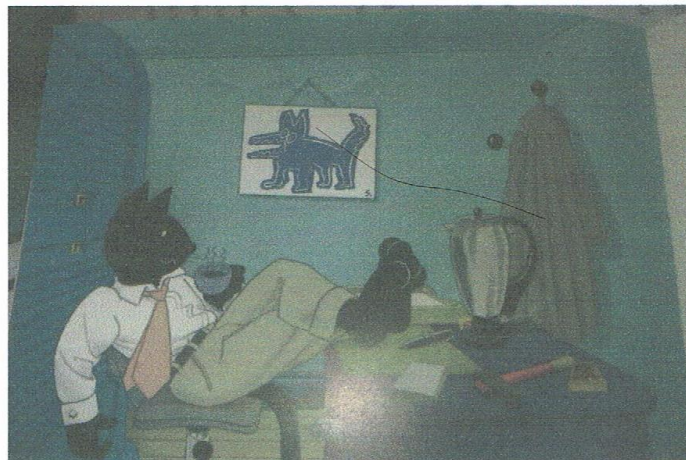
9. Szene: _____

Sie gehen zusammen nach draußen.

Der Papa bedankt sich bei Detektiv Miller.

Mann: Herr Miller,
 das Bild gehört jetzt ihnen.
 Vielen Dank für alles.
 Das werde ich ihnen nie vergessen.

Miller seufzt tief und zufrieden
und macht sich auf den Weg zurück in sein Büro.
Vielleicht wartet dort schon der nächste Fall auf ihn.



Anhang 10: Lesetagebuch



Titel des Hörbuchs: Das rote Mäntchen

Namen der Sprecher:

[Redacted] und Frau Meier

Daran erkennst du Detektiv Miller:

Mohr, Kasse

Was ist ein Detektiv?

Kreuze an. Es können auch mehrere Antworten richtig sein.

- ☐ Ein Detektiv liest den ganzen Tag Zeitung.
- ☒ Ein Detektiv sucht nach Verbrechern.
- ☒ Ein Detektiv muss Befragungen durchführen.
- ☐ Ein Detektiv hilft dem Entführer bei seiner Tat.



Szene 1:

Welche Personen kommen in der Szene vor?

Detective Miller, Mann

Warum hat der Mann Angst?

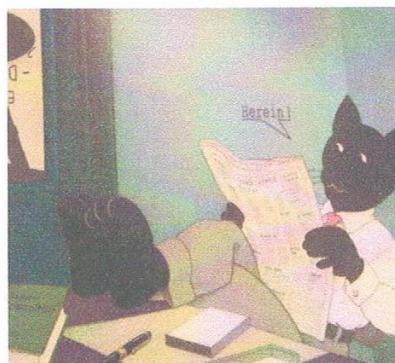
Die Tochter wurde entführt

Was ist der erste Hinweis für Miller, um das Mädchen zu finden?

Rote Kleider

Gebe der Szene eine passende Überschrift:

Der Mann hat Angst





Szene 2:

An welche Geschichte denkt Miller?
Kennst du eine ähnliche Geschichte?
Wenn ja, welche?

Rotkäppchen

Welche Figuren kommen in dieser Geschichte vor?
Kreise die richtigen Antworten ein.

Frau Jäger

Wolf Schaf Hund

Mädchen Großmutter

Zu wem geht Miller, um Hinweise zu dem verschwundenen Mädchen zu bekommen?

Zur Großmutter

Gebe der Szene eine passende Überschrift:

Das gruselige Mädchen





Szene 3:

Wen trifft Miller vor dem Haus der Großmutter?

Kreuze an:

- ☐ Miller trifft einen Freund.
- ☐ Miller trifft einen anderen Detektiv.
- ☐ Miller trifft den Verbrecher.
- ☒ Miller trifft eine Ratte.

Ist er in seiner Suche vorangekommen?

- ☒ Ja
- ☐ Nein
- ☐ _____

Wie könnte sich Miller nach dem Treffen fühlen?

Schreibe bitte in ganzen Sätzen.

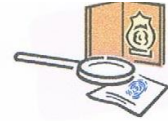
Miller ist nachdenklich.

Tipps: fröhlich, zufrieden, traurig, enttäuscht, nachdenklich

Gebe der Szene eine passende Überschrift:

Die Ratte





Szene 4:

Welches Hilfsmittel hilft Miller weiter?

Stadtplan

Warum läuft das Mädchen durch den Park?

Das Mädchen wollte seine
Großmutter besuchen

Was ist ein Jndiz?

Kreuze an:

- ☒ Ein Jndiz ist ein Hinweis.
- ☐ Ein Jndiz ist ein Kleidungsstück.
- ☐ Ein Jndiz ist ein Stadtplan.

Wie fühlt sich Miller als er den dunklen, finsternen, gefährlichen Park betritt?

Adjektive helfen dir dabei seine Gefühle zu beschreiben.

ängstlich

Gebe der Szene eine passende Überschrift:

Falsche Spur





Szene 5:

Was macht Miller im Park Angst?

Das Geräusch

Was findet Miller im Park?

Kreise die richtigen Gegenstände ein.

Pullover

Taschentuch

Mütze

Haarband

Socken

Hose

T-Shirt

Unterhose

Warum ließ das Mädchen diese Gegenstände zurück?

das Mädchen ließ ihre Gegenstände zu rüß finden

Gebe der Szene eine passende Überschrift:

Das unheimliche Geräusch



Szene 6:

Wo ist das Mädchen versteckt?

Unten im Keller

Was hört Miller?

Kreuze an.

- ☒ Miller hört einen Schrei.
- ☐ Miller hört ein Geräusch.
- ☒ Miller hört den Wolf.
- ☐ Miller verliert die Spur.

Mit wem telefoniert der Wolf?

Mit dem Mann

Was möchte der Wolf haben?

Kreise ein.



das Gemälde



das Mädchen



den Papa

Gebe der Szene eine passende Überschrift:

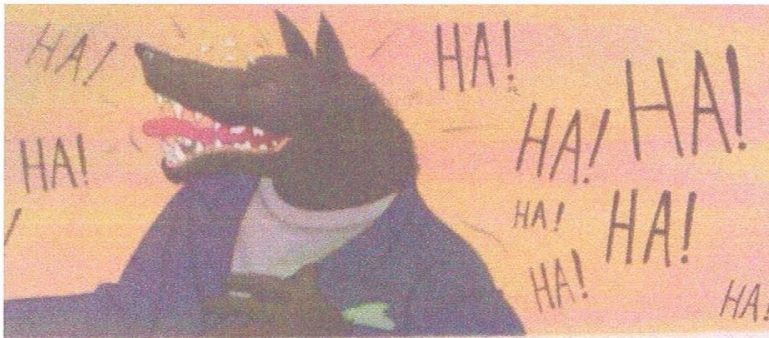
Der Schrei



Szene 7:

Warum lacht der Wolf?

Der Störigste und Klügste



Von wem wird der Wolf überwältigt?

Wie wird er überwältigt?

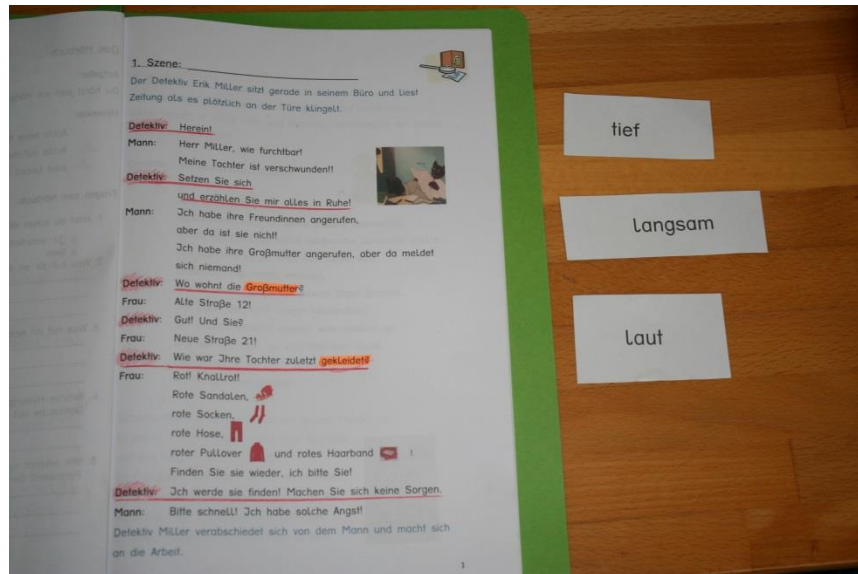
Mit dem Stein

Welche Geräusche hört man in dieser Szene?

7. Gmailen, Glas und Telefon

Gebe der Szene eine passende Überschrift:

Anhang 11: Die Betonungsübung



Anhang 12: Leseprotokoll vom 05.11.2013 (2. Leseversuch)

Leseprotokoll vom 05.11.2013 (2. Leseversuch)

✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓

Auswertung:

Insgesamt 100 Wörter

1. Genauigkeit des Dekodierens:

- a) Anzahl der korrekt gelesenen Wörter: **98**
- b) Anzahl der falsch gelesenen/ unkorrigierten Wörter: **1**
- c) Anzahl der ausgelassenen Wörter: **1**

2. Beobachtungen zur Automatisierung des Dekodierens:

- Wortendung bei „rotes“ weggelassen
- durch Strukturierungshilfen mit roten Bögen unter mehrsilbigen Wörtern wird die Automatisierung gesteigert z.B. Großmutter

3. Lesegeschwindigkeit (Wörter pro Minute (WpM)): **70 WpM**

Anhang 13: Leseprotokoll vom 05.11.2013 (3. Leseversuch)

Leseprotokoll vom 05.11.2013 (3. Leseversuch)

✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓

Auswertung:

Insgesamt 100 Wörter

1. Genauigkeit des Dekodierens:

- a) Anzahl der korrekt gelesenen Wörter: **98**
- b) Anzahl der falsch gelesenen/ unkorrigierten Wörter: **2**
- c) Anzahl der ausgelassenen Wörter: **0**

2. Beobachtungen zur Automatisierung des Dekodierens:

- auch die schwierigen Wörter werden zunehmend automatisch erkannt

3. Lesegeschwindigkeit (Wörter pro Minute (WpM)): **82 WpM**

Anhang 14: Leseprotokoll vom 05.11.2013 (4. Leseversuch)

Leseprotokoll vom 05.11.2013 (4. Leseversuch)

✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓

Auswertung:

Insgesamt 100 Wörter

1. Genauigkeit des Dekodierens:

- a) Anzahl der korrekt gelesenen Wörter: **99**
- b) Anzahl der falsch gelesenen/ unkorrigierten Wörter: **0**
- c) Anzahl der ausgelassenen Wörter: **1**

2. Beobachtungen zur Automatisierung des Dekodierens:

*s. Versuch 3
Wortendungen !!*

3. Lesegeschwindigkeit (Wörter pro Minute (WpM)): **95 WpM**

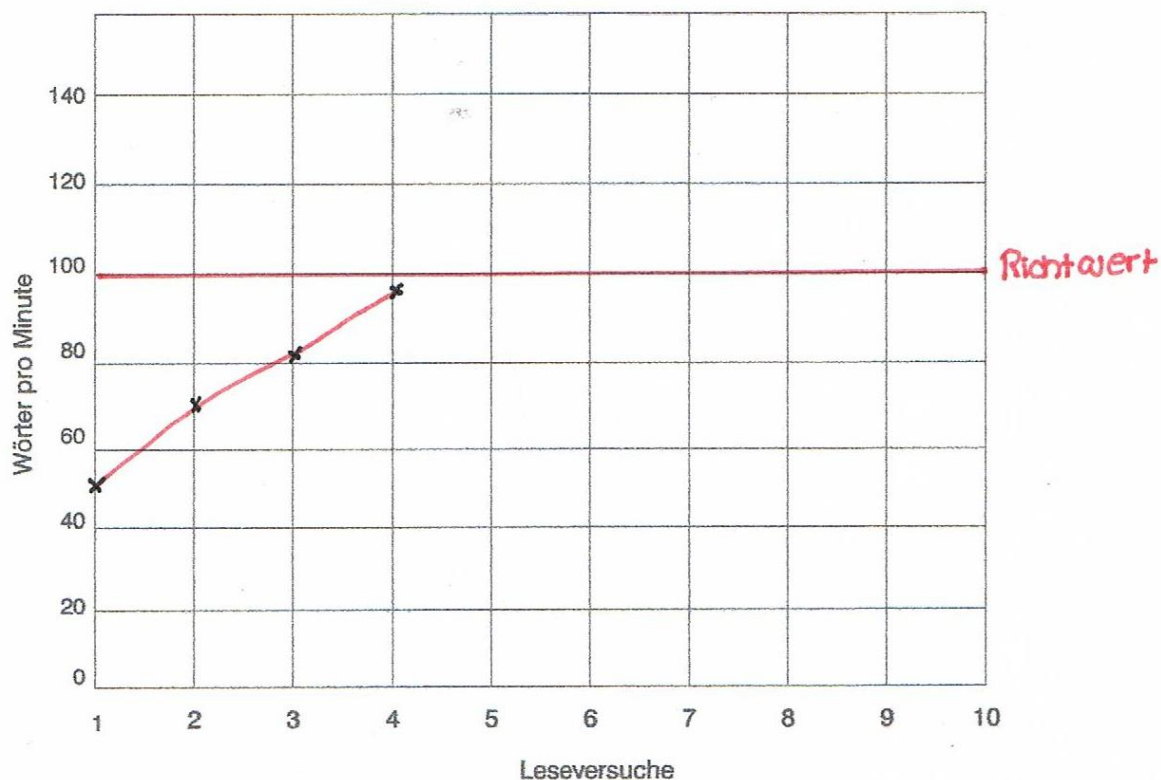
Anhang 15: 1. Raster zur Darstellung des individuellen Lernfortschrittes vom 05.11.2013

Raster zur Darstellung der individuellen Lernfortschritte

Name des Schülers: _____

Texttitel: Der Mann hat Angst - Kapitel/Szene 1

Lix: ✓



Sehr gut 😊 Weiter so!

prima ♥



Anhang 18: Leseprotokoll vom 06. 11.2013 (3. Leseversuch)

Leseprotokoll vom 06.11.2013 (3. Leseversuch)

✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓

Auswertung:

Insgesamt 100 Wörter

1. Genauigkeit des Dekodierens:

- a) Anzahl der korrekt gelesenen Wörter: 98
- b) Anzahl der falsch gelesenen/ unkorrigierten Wörter: 2
- c) Anzahl der ausgelassenen Wörter: 0

2. Beobachtungen zur Automatisierung des Dekodierens:

- „großeliche Märchen“ bereitet immer noch Schwierigkeiten

3. Lesegeschwindigkeit (Wörter pro Minute (WpM)): 80 wpm

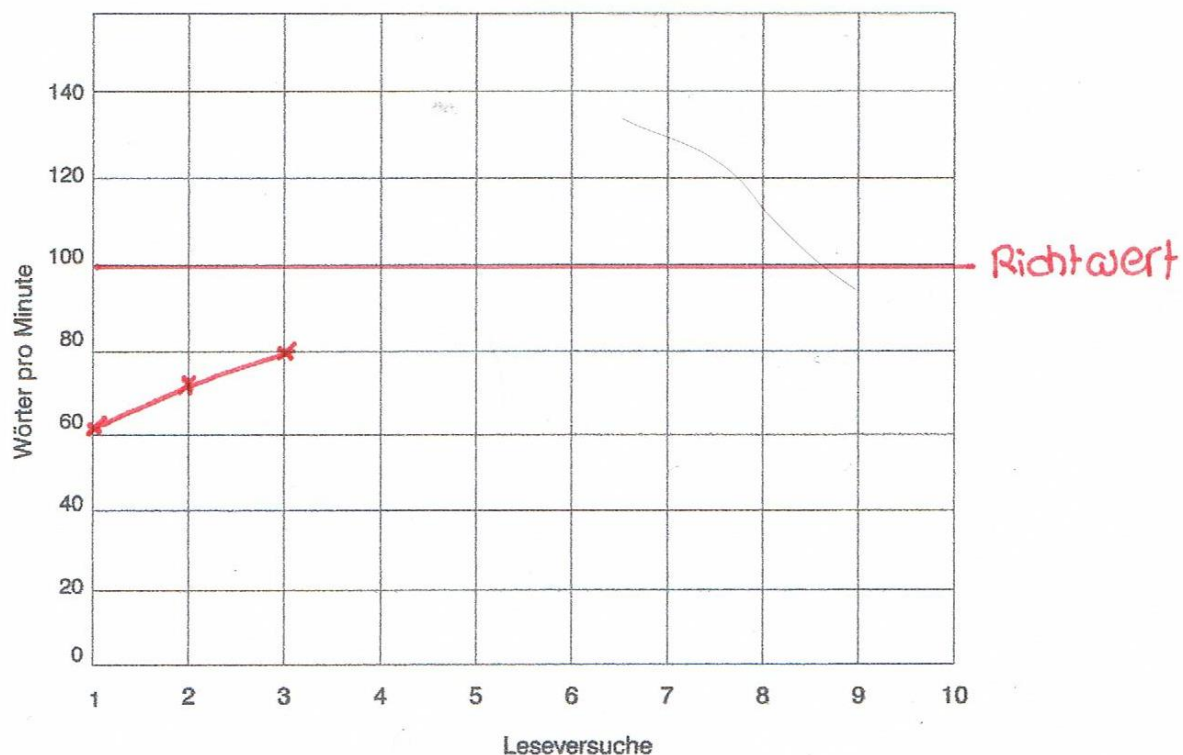
Anhang 19: 2. Raster zur Darstellung des individuellen Lernfortschrittes vom 06.11.2013

Raster zur Darstellung der individuellen Lernfortschritte

Name des Schülers: _____

Texttitel: Das verschwundene Mädchen - Szene 2

Lix: _____



prima ♥



Wirklich toll gemacht !!

Anhang 22: Leseprotokoll vom 07. 11.2013 (3. Leseversuch)

Leseprotokoll vom 07.11.2013 (3. Leseversuch)

✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓

Auswertung:

Insgesamt 100 Wörter

1. Genauigkeit des Dekodierens:

- a) Anzahl der korrekt gelesenen Wörter: 100
- b) Anzahl der falsch gelesenen/ unkorrigierten Wörter: /
- c) Anzahl der ausgelassenen Wörter: /

2. Beobachtungen zur Automatisierung des Dekodierens:

✓

3. Lesegeschwindigkeit (Wörter pro Minute (WpM)): 95 WpM

Hinweis: Die Szene hat den Schüler besonders begeistert → Action! Super!

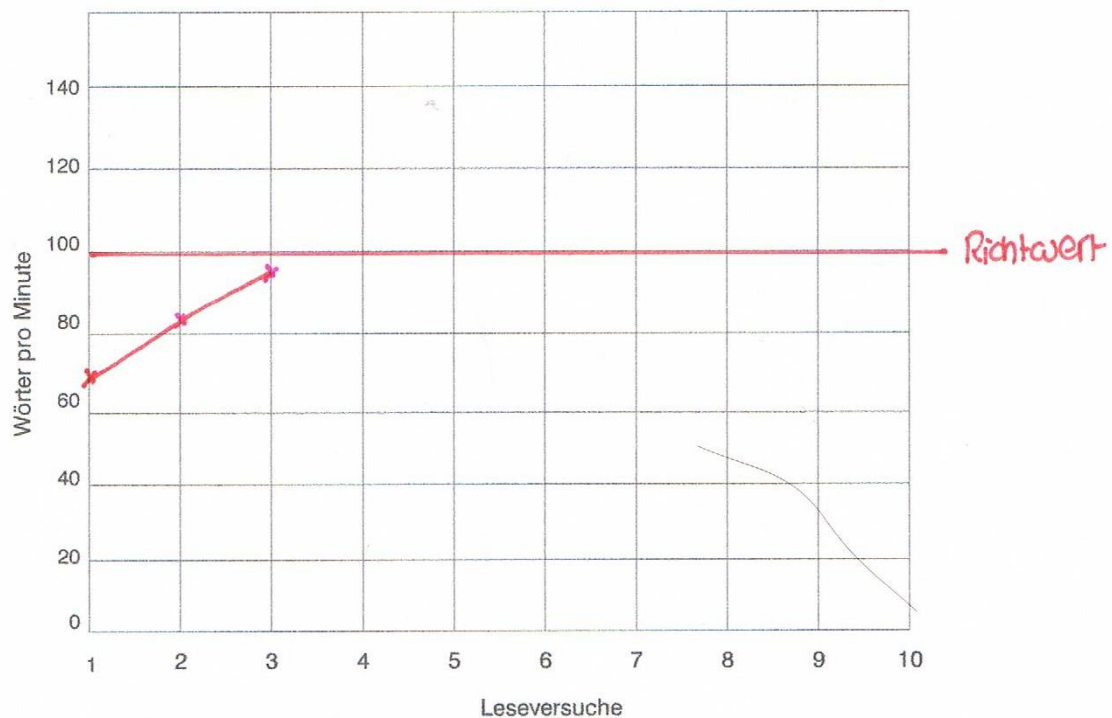
Anhang 23: 3. Raster zur Darstellung des individuellen Lernfortschrittes vom 07.11.2013

Raster zur Darstellung der individuellen Lernfortschritte

Name des Schülers: [REDACTED]

Texttitel: Der Schrei - Szene 6


Lix: _____



Das war eine
prima ♥
Leistung!




Abbildung 24: Rückmeldung von Tim zum Projekt



Deine Meinung:

Frage 1:
 Was machst du am **liebsten**? Trage es oben in den Kasten ein.
 Was magst du **gar nicht**? Trage es unten in den Kasten ein.
 Mache dort ein Kreuz wo du Lesen einordnest.

Feuerwehr



Lesen

+

😊

-


☹️


Frage 2: Was hat dir an dem Projekt gefallen?
Die Beispiele in dem Kasten helfen dir.

Die Serie

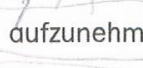
Frage 3: Was hat dir an dem Projekt **nicht** gefallen?
Die Beispiele in dem Kasten helfen dir.

kein Unterricht zu haben


 Lesen


 malen

eigenes Hörbuch zu machen


 Geräusche aufzunehmen

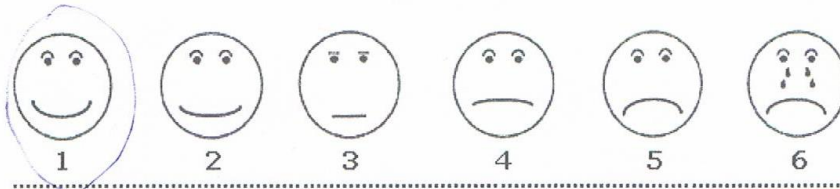
Szenen nachzuspielen

jeden Tag an dem Projekt zu arbeiten

146

Frage 4: Gefällt dir dein eigenes Hörbuch?

Gebe deinem Hörbuch eine Note.



Frage 5: Freust du dich dein Hörbuch deinen Freunden zu zeigen?

- ☒ Ja
☐ Nein

Frage 6: Würdest du gerne noch einmal ein Hörbuch aufnehmen?

- ☒ Ja
☐ Nein

Frage 7: Was würdest du mit Büchern noch gerne machen?

- ☒ Ich würde gerne ein Film drehen.
☐ Ich würde gerne ein Theaterstück üben.
☒ Ich würde gerne ein Comic zeichnen.
☐ Ich will keine Bücher lesen.

Abbildung 25: CD- Cover zum Hörspiel



Versicherung

Hiermit versichere ich, dass die vorliegende Arbeit von mir selbstständig angefertigt, nur die angegebenen Hilfsmittel benutzt und alle Stellen, die dem Wortlaut oder dem Sinne nach anderen Werken gegebenenfalls auch elektronischen Medien entnommen sind, durch Angabe der Quelle als Entlehnung kenntlich gemacht wurden. Entlehnungen aus dem Internet sind durch einen datierten Ausdruck belegt.

Reutlingen, den

Unterschrift